This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07599507 0

5013Z

Revue
SSF

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VIII

Janvier-Juin 1886.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VIII

Janvier-Juin 1886.

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1886

Droits de traduction et de reproduction réservés.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
182293A
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1925 L

50BZ

Revue
SSR

ques chiffres ; mais s'enquérir des transformations successives de l'homme dans tel ou tel pays et dans le monde entier, des façons diverses dont il a pratiqué sa vie matérielle, réglé sa vie sociale et politique, entendu ses rapports avec le surhumain et le surnaturel, est, pour toutes sortes de raisons, une tâche compliquée, laborieuse et pénible. Justement cette partie de l'histoire qui est la plus intéressante est celle sur laquelle nous sommes le moins renseignés. Nul témoin ne nous a raconté les origines de la civilisation, c'est-à-dire le point de départ même de cette route immense que nous avons parcourue : il nous faut, pour les deviner et les entrevoir, étudier des ossements, des pierres, de grossiers instruments de métal. Après que l'homme a déjà fait les premiers progrès et qu'il a commencé à vivre en société, il n'est point capable de se représenter à lui-même la façon dont il vit, et il ne saurait point, même s'il en avait l'idée, la décrire pour les siècles à venir. Même après que le temps a marché, que l'homme est en possession d'une intelligence perfectionnée, qu'il est devenu un artiste et un écrivain, et que l'ambition est née en lui de faire connaître à la postérité ses actions, ce n'est pas sa vie intime qu'il révèle, sa vie de tous les jours, dans la maison, dans la famille et dans la cité. Hérodote, le premier en date des historiens, raconte les guerres médiques ; Thucydide, la guerre du Péloponnèse. Sur les institutions politiques et les mœurs de la Grèce, ils ne nous apprennent rien que par les allusions qu'ils y font ; ils n'expliquent pas ce qui est connu de tous les hommes de leur temps qui liront leurs livres. Ainsi ont fait les historiens de toutes les époques. A supposer que quelqu'un écrive en ce moment une histoire des évènements contemporains, il ne prendra pas la peine de dire comment s'habillent les Français des diverses conditions, comment ils se nourrissent, quel prix ils paient les choses nécessaires à la vie ; il ne les répartira point entre les professions diverses, il ne dira point la façon d'être de chacune d'elles, les instruments qu'elle emploie, les bénéfices qu'elle donne ; il ne comptera point le nombre des propriétaires, grands, moyens ou petits ; il n'étudiera pas le régime de la propriété ; il ne nous représentera point la vie dans la famille, les relations légales et morales des membres de la famille entre eux ;

il n'expliquera point ce qu'est un électeur, dans quelle mesure et dans quel esprit cet électeur use de ses droits, ce qu'est la vie municipale ou départementale, ni par quelles influences ou quelles idées ou quels sentiments est conduite la masse électorale, les jours où elle constitue la représentation nationale. Enfin il ne décrira point l'école à tous ses degrés, l'esprit qui l'anime, les méthodes qu'elle pratique, les résultats qu'elle donne. Il ne cherchera pas dans la conscience des fidèles des diverses églises l'espèce de religion qui s'y trouve. Et pourtant c'est tout cela qui est la vie, c'est tout cela qui devrait être l'histoire.

Ce que ne font point les historiens qui écrivent sur leur temps, ceux qui écrivent sur les temps passés s'efforcent de le faire. Ils vont alors chercher partout où ils sont épars les renseignements dont ils ont besoin. Lorsque, dans plusieurs siècles, on voudra faire ce travail sur notre temps, on cherchera des gravures de mode, on lira dans les journaux les mercuriales des marchés, on compulsera les volumes de statistique, on étudiera les dessins des instruments et des machines; on analysera nos lois pour les commenter; on dépouillera les romans, les pièces de théâtre, les correspondances, les mémoires, les faits divers des journaux ; en un mot on interrogera les témoins et les témoignages de toutes sortes et l'on s'efforcera de leur faire dire ce que nous étions, nous les Français du XIXe siècle. Certes, on aura beaucoup de peine à nous retrouver, et cela explique que nous ayons tant de peine à retrouver nos ancêtres, qui nous ont laissé sur eux-mêmes des documents bien moins nombreux que ceux que nous semons sur tous les chemins de la vie.

Aussi les écrivains, les savants et les chercheurs qui se proposent de reconstituer la civilisation d'autrefois sont-ils une légion. Tel étudie la condition juridique des personnes à telle ou telle date; tel autre le travail industriel ou commercial; tel autre le sentiment religieux ; tel autre le sentiment artistique. Ceux-là sont des généralisateurs auprès de ceux qui passent des années et des années confinés dans tel détail minuscule. Aucune règle ne préside à ce travail ; aucune discipline ne l'organise. Chacun fait ce qu'il peut et ce qu'il veut; celui-ci

publie le résultat de ses recherches dans un volume, celui-là dans un mémoire, cet autre dans telle revue locale, cet autre encore en réserve la confidence pour le procès-verbal d'une séance de société savante à nom baroque. C'est pourquoi il est si difficile au public de surveiller la marche de cette œuvre multiple et incohérente, et l'histoire de la civilisation, divisée en tant de chapitres, subdivisée en tant de paragraphes, risquerait de demeurer inconnue si de temps en temps quelqu'un, assez patient et assez laborieux pour entreprendre cette tâche, ne se dévouait à faire la synthèse de cet infini détail.

J'ai déjà dit ailleurs (1) tout le bien que je pense du livre que M. Rambaud vient d'écrire sur l'histoire de la civilisation française, depuis les origines les plus lointaines, c'est-à-dire depuis les temps préhistoriques, jusqu'à la Fronde, c'est-à-dire jusqu'à là dernière révolte de l'ancienne France contre la monarchie qui va devenir absolue. Ce n'est là qu'un premier volume qui sera suivi à brève échéance, il faut l'espérer, du second où l'histoire de notre civilisation sera conduite jusqu'à nos jours. L'auteur s'est approprié par une lecture immense les travaux les plus divers; il domine d'un regard lucide l'énorme quantité des faits de toute nature, et met chacun à sa place après avoir mesuré cette place exactement; il sait faire vivre chacun de ces détails, en lui donnant sa forme et sa couleur, si bien que le tableau tout entier ressemble à ces compositions où des peintres hollandais représentent une foule, qui est bien une foule, mais qui n'est point une cohue : chaque individu, chaque animal, le toit de telle masure, l'instrument de tel musicien, le pot de bière, chaque branche de chaque arbre, chaque feuille de chaque branche semble être là pour son compte personnel et vit de sa vie propre. Je n'insisterai pas sur ces éloges et je voudrais dire aujourd'hui quels services peut rendre le livre de M. Rambaud à l'enseignement de nos écoles.

Je pense pour ma part, et les lecteurs de la *Revue pédagogique* ne l'ignorent peut-être pas, que tous ceux qui professent dans les grandes chaires de l'enseignement public ont des devoirs envers ceux qui professent dans les plus humbles écoles, car

(1) Dans la *Revue politique et littéraire.*

ceux-ci ont l'honneur, auquel se joint une responsabilité très lourde, d'élever la plus grande partie de la jeunesse française, celle qui tient entre ses mains nos destinées, parce qu'elle est le nombre, et parce qu'elle est aisément accessible à certains sentiments simples et généreux, qui peuvent se traduire un jour dans la vie par des vertus civiques et publiques. J'ai la conviction que le meilleur moyen de cultiver ces sentiments et de préparer l'éclosion de ces vertus est de faire pénétrer dans cette jeunesse la connaissance de notre véritable histoire, c'est-à-dire de la vie de nos ancêtres dans ses manifestations essentielles. Un livre comme celui de M. Rambaud diminue grandement la difficulté de cette tâche et permet que des efforts très sérieux soient faits pour répandre dans nos écoles l'histoire de notre civilisation.

Qu'on veuille bien me permettre de rappeler que je me suis efforcé dans un article du *Dictionnaire de pédagogie* de donner aux maîtres des conseils pratiques sur l'enseignement de l'histoire aux divers degrés de l'école primaire. A chacun de ces degrés, je proposais de faire connaître les traits principaux de l'histoire de la civilisation, en procédant d'abord par des descriptions très simples, par des images parlées, pour ainsi dire, présentées bonnement, sans prétention, et placées sur la trame chronologique des événements. En passant d'un degré à un autre, les mêmes images deviendraient plus précises, et sur la trame chronologique plus serrée se grouperaient les unes à côté des autres : on obtiendrait ainsi les représentations successives de la vie nationale. Cette méthode peut être appliquée avec l'ouvrage de M. Rambaud. On y trouvera dans chacune des périodes qui sont le sujet d'un des livres du volume, et dans chacun des chapitres entre lesquels chaque livre est subdivisé (1),

---

(1) Livre Ier. **Les origines.** — Chapitre Ier, *Temps primitifs*; Chapitre II, *Gaule indépendante*; Chapitre III, *Gaule romaine*; Chapitre IV, *Gaule chrétienne*; Chapitre V, *Gaule franque, histoire du pouvoir royal*; Chapitre VI, *Gaule franque, civilisation gallo-franque.*

Livre II. **Moyen âge, la France féodale.** — Chapitre VII, *Régime féodal, l'aristocratie*; Chapitre VIII, *Régime féodal, l'Église*; Chapitre IX, *Régime féodal, le peuple*; Chapitre X, *Régime féodal, la royauté*; Chapitre XI, *Transformation de la société féodale, faits qui la préparent*; Chapitre XII, *Transformation de la société féodale : comment elle s'opère; l'Église et la royauté*;

ample matière à des descriptions de cette sorte, qu'il s'agisse des coutumes, des mœurs, des lois ou des institutions. Le tout est de les approprier aux besoins de l'enseignement, car le livre, s'il est bien placé dans la main de tous les maîtres et des élèves les plus avancés des écoles primaires supérieures, n'est point fait pour les petits enfants. Aussi voudrais-je qu'il servît de texte à des exercices pédagogiques dans les écoles normales. Par

---

Chapitre XIII, *Transformation de la société féodale, comment elle s'opère : les villes, le tiers état, les paysans*; Chapitre XIV, *Décadence de la société féodale, la guerre de Cent ans, les États Généraux*; Chapitre XV, *Décadence de la société féodale, restauration et progrès du pouvoir royal*; Chapitre XVI, *Civilisation du moyen âge, la religion*; Chapitre XVII, *Civilisation du moyen âge, les lettres*; Chapitre XVIII, *Civilisation du moyen âge, les sciences*; Chapitre XIX, *Civilisation du moyen âge, les lettres*; Chapitre XX, *Civilisation du moyen âge, l'agriculture, l'industrie et le commerce*; Chapitre XXI, *Civilisation du moyen âge, usages et superstitions.*

LIVRE III. **Temps modernes, la France monarchique**. — Chapitre XXII, *la Renaissance*; Chapitre XXIII, *la France à l'époque de la Renaissance, progrès du pouvoir royal*; Chapitre XXIV, *la France à l'époque de la Renaissance, l'administration royale*; Chapitre XXV, *la Réforme et les guerres de religion, humiliation de l'autorité royale*; Chapitre XXVI, *Règne de Henri IV, rétablissement de l'autorité royale*; Chapitre XXVII, *Règne de Henri IV, rétablissement de la prospérité publique*; Chapitre XXVIII, *Premières années de Louis XIII, l'aristocratie et le parti protestant*; Chapitre XXIX, *Richelieu*; Chapitre XXX, *la Minorité de Louis XIV, la Fronde.*

Voici deux spécimens de subdivision des chapitres :

Chapitre XXI, CIVILISATION AU MOYEN AGE. USAGES ET SUPERSTITIONS. — I. *La vie militaire.* Transformations de l'armement. Les armes à feu, l'artillerie. Châteaux-forts, et villes fortes. Les sièges. Usages militaires. — II *La vie civile.* Année civile. L'état civil, nom de famille. Condition de la femme. Les usages judiciaires. Supplices. Le bourreau. La police. Royaume de l'argot, bohémiens. Les races maudites. Esclaves. Assistance publique. — III. *La vie privée.* Ameublement. Costume. Repas. Bains. Jeux. Naissances. Mariages. Les usages et superstitions relatifs à la mort. Sépultures. Superstitions diverses. Les êtres surnaturels. Sorcellerie.

Chapitre XXIX, RICHELIEU. — Netteté du programme de Richelieu : 1° *contre le parti protestant*, l'édit de grâce, la tolérance de Richelieu; 2° *contre la noblesse*, les conspirations punies, les duels punis, les châteaux rasés, l'obéissance exigée, Richelieu malgré tout gentilhomme et favorable aux gentilshommes; 3° *contre les officiers de justice*, prétentions des parlements, enregistrement et droit de remontrance, obéissance exigée des parlements, empiètements sur les droits légitimes des cours de justice, la justice politique: lèse-majesté et rébellion. Arbitraire et dureté de ce régime, le despotisme établi en fait, le despotisme justifié en droit. — Suppression des grandes charges, les ministres, le conseil d'État, conseil d'en haut et grand conseil, le pouvoir des gouverneurs annulé, les intendants. — L'armée et la marine. Autres réformes et créations de Richelieu. Les gens de lettres. La presse ministérielle sous Richelieu. La Gazette de France.

exemple, deux ou trois élèves liraient très attentivement les quatre premiers chapitres du livre Ier, *Temps primitifs*, *Gaule indépendante*, *Gaule romaine*, *Gaule chrétienne*; deux ou trois autres liraient les deux derniers chapitres du même livre, qui sont consacrés à la *Gaule franque*. Chacun d'eux composerait ensuite un travail écrit où il classerait les notions qui lui paraissent pouvoir entrer dans l'enseignement à tel ou tel degré. Il n'y a pas de doute que de graves erreurs seraient commises dans des travaux de cette sorte, mais il est nécessaire que ces erreurs soient commises par les futurs maîtres au cours de leur éducation, pour qu'ils ne les commettent pas dans l'enseignement, où elles sont très redoutables. Pour moi, il me paraît incontestable que l'on peut faire passer sous les yeux d'enfants même très jeunes l'homme des cavernes, le village gaulois, le Gaulois combattant, le légionnaire romain, la ville romaine, le chrétien martyr, le barbare arrivant en Gaule et s'installant dans les palais. Ces images seront placées les unes après les autres dans la mémoire de l'écolier; le maître les retrouvera dans une classe supérieure; il pourra montrer les liens qui les rattachent, en même temps qu'il les fera plus précises et plus nettes. Supposez qu'un exercice comme celui dont je parle soit pratiqué dans les écoles normales, qu'il s'y forme ainsi une pédagogie raisonnée de l'enseignement historique, qu'elle soit mise à l'épreuve par l'élève-maître dans les écoles annexes et par le maître plus tard dans son école, que la théorie soit ainsi vérifiée, corrigée au besoin par l'expérience, — car la pédagogie est une science à la fois théorique et expérimentale, — il se formera peu à peu dans le corps enseignant une façon de comprendre l'histoire toute différente de celle que nous avons encore aujourd'hui, malgré les progrès que nous avons faits.

Je sais bien qu'on nous accusera, — nous qui sommes les ennemis des faits et des dates inutiles, qui voudrions qu'une réprimande sévère atteignît le maître ou l'examinateur coupable d'avoir enseigné ou demandé les noms de tous les rois mérovingiens ou carolingiens, — de vouloir introduire la philosophie de l'histoire dans les écoles populaires. Qu'importe, puisque l'accusation est absolument fausse? Ce que nous voudrions, ce serait que des hommes de sens et d'expérience, en possession complète de la

matière historique, pratiquassent sur elle une opération de tamisage, précipitant dans l'oubli les innombrables inutilités, retenant les choses essentielles ; qu'ils fissent ensuite sur celles-ci un double travail de pédagogues et d'artistes, de pédagogues pour les classer aux divers degrés de l'enseignement, d'artistes pour les parer de la forme et de la couleur les plus vraies et les plus propres à frapper les regards des enfants. Un seul homme, ni même un petit groupe d'hommes ne peut suffire à cette tâche. Ici manquerait la connaissance suffisante de l'histoire, là manquerait l'expérience de l'enseignement. Il faut un grand effort collectif patiemment poursuivi. C'est pourquoi il me semblerait utile d'employer à cette tentative le livre de M. Rambaud. Il n'y manque aucun fait de l'histoire de la civilisation, chacun y est à sa place : mettons-les sur le tamis. Retenons tous ceux dont la connaissance est nécessaire pour comprendre la suite de l'histoire, et, sachant qu'ils passeront plusieurs fois sous les yeux des enfants, ne nous hâtons point de tout vouloir dire à chaque fois. Nous reconnaîtrons d'ailleurs qu'il en est, d'une nature plus difficile, qui doivent être épargnés au premier degré et même ne paraître à aucun degré. Nulle part nous ne tomberons dans la surcharge et la complication. Car le temps est venu de réduire à l'expression la plus simple les matières de l'enseignement primaire. L'ambition légitime et patriotique qui nous a fait ajouter les programmes aux programmes serait dangereuse, car elle accablerait le maître et l'élève, si nous ne faisions point pour chacun de ces programmes ce que je propose de faire pour le programme historique, une épuration, une simplification, une réduction à l'essentiel, chose fort difficile et qui ne peut être obtenue que par le concours de beaucoup d'hommes de bonne volonté.

Ernest Lavisse.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE (1)

Le but de la réforme inaugurée par les programmes du 27 juillet 1882, c'est, à mon sens, de diminuer le nombre des connaissances que le maître doit donner, et d'accroître le nombre des connaissances que l'élève peut acquérir par lui-même; c'est de réduire la part de l'enseignement tout en augmentant la somme de l'instruction; c'est de tirer l'enfant du rôle passif où se complaît et le retient sa paresse naturelle et de lui faire prendre un rôle de plus en plus actif et de plus en plus important dans le développement de sa propre intelligence; en un mot, c'est de l'amener à devenir promptement son propre maître.

L'esprit est comme le corps; il a ses organes qui sont les facultés. De même que l'éducation physique consiste à exercer, à fortifier, à assouplir les membres, afin que l'enfant arrive le plus tôt possible à faire tout seul ce qu'on est obligé d'abord de l'aider à faire c'est-à-dire, à marcher, à manger, à se servir de ses bras, de ses mains, de ses doigts; de même l'éducation intellectuelle consiste à exercer les facultés, à en accroître la force et la souplesse, afin que l'esprit ait de moins en moins besoin d'aide et puisse enfin se passer de secours étranger. Là, comme dans l'éducation morale, l'instituteur doit travailler de tout son pouvoir à se rendre inutile. Qu'on ne s'y trompe pas, la tâche est malaisée. Bien qu'il soit pénible de parler souvent et longtemps, bien qu'il soit fastidieux de se répéter sans cesse, ce n'est pourtant que de la fatigue pour la poitrine et la voix, mais non pour l'esprit et la volonté; c'est un travail physique plutôt qu'intellectuel. Faire soi-même est plus aisé que faire faire, parler soi-même qu'apprendre à parler, c'est-à-dire à penser. Pour amener les enfants à réfléchir, à conduire leur esprit, à

(1) L'excellent chapitre de pédagogie pratique que nous publions sous ce titre est extrait d'un volume actuellement sous presse, intitulé *De l'enseignement à l'école*, dans lequel M. Vessiot donnera le complément de son intéressant ouvrage paru l'année dernière, *L'éducation à l'école*. — *La Rédaction.*

trouver, à ranger, à exprimer des idées, il faut de la volonté, de la suite, de l'observation, de l'art. Mais aussi est-on plus tôt dédommagé, récompensé.

La besogne va diminuant, s'allégeant, à mesure que l'enfant, enhardi, entraîné, s'aide lui-même, qu'il s'essaie, qu'il va en avant, à la découverte. Peu à peu le maître n'a plus qu'à conseiller, à surveiller, à soutenir, à prêter la main de temps à autre, au lieu de porter l'enfant constamment, d'un bout à l'autre, sur ses épaules.

C'est en ce sens qu'il faut aborder l'étude de la grammaire. Là, peut-être plus qu'ailleurs, les anciennes habitudes ont conservé leur empire, et l'on a peine à s'y dégager des liens tenaces d'une routine séculaire.

Une langue est l'ensemble des mots nécessaires à l'expression de la pensée; nombreux sont ces mots dans toutes les langues, et dans celles des peuples civilisés et civilisateurs ils sont innombrables.

Mais s'il y a une multitude de mots, il n'y a par contre qu'un petit nombre d'espèces, et ce nombre est invariable. Les mots passent, changent, les espèces restent. C'est à les distinguer, à les définir, que la grammaire s'applique avant tout.

Les mots eux-mêmes, si nombreux, se combinent en apparence de mille manières; mais sous la variété infinie de ces combinaisons, il n'y a en réalité qu'un nombre très limité de rapports constants, qui répondent aux lois mêmes de l'esprit humain, et qu'on appelle des règles, parce qu'ils nous dirigent, même à notre insu. L'étude de ces règles forme la seconde partie de la grammaire. Cette partie s'appelle syntaxe, mot grec qui veut dire arrangement, combinaison.

Je m'attacherai d'abord à la syntaxe, parce que c'est là que la routine règne encore souverainement, tyranniquement; parce que l'étude de la syntaxe est l'écueil des maîtres et l'effroi des enfants; parce qu'elle gaspille et dévore un temps énorme; parce qu'au lieu d'ouvrir l'esprit, de l'éclairer, et de l'assouplir, elle ne sert bien souvent qu'à le rendre plus étroit, plus raide et plus lourd.

L'étude de la syntaxe doit tendre à un double but : faire comprendre les règles et, autant que possible, les faire trouver.

Parmi les règles, les unes s'expliquent aisément par la nature des idées elles-mêmes et par la nature de leurs rapports parfois évidents, toujours sensibles; les autres sont d'une explication plus difficile, parce que les rapports qu'elles traduisent sont plus secrets, plus délicats; qnelques-unes enfin sont inexplicables, étant nées d'un hasard, d'un caprice; à peine méritent-elles le nom de règles; ce sont plutôt des irrégularités consacrées par l'usage.

Toutes celles qui sont explicables, qui ont leurs racines dans la raison même, qui ne font que traduire les rapports permanents des choses ou les rapports logiques des idées entre elles, il faut les expliquer; gardons-nous de laisser croire aux enfants que les règles nombreuses dont on leur recommande et commande l'observation, n'ont pas de raison d'être, et ne sont que des habitudes indifférentes, des conventions arbitraires; ce serait d'abord les détourner d'une recherche féconde en découvertes faciles et en utiles surprises; ce serait de plus imposer à la mémoire seule un fardeau pesant que la réflexion peut sans peine alléger. Comprendre dispense d'apprendre.

Une langue n'est pas l'œuvre d'un homme, d'un écrivain, si grand qu'il puisse être; c'est l'œuvre de tout le monde, c'est l'œuvre de l'esprit humain. Elle en sort comme l'arbre sort de la terre, poussé par une force invisible et toute puissante, ici plus mince et plus pauvre en feuillage, là plus vigoureux et plus opulent en verdure. Mais si les langues sont plus ou moins riches de mots, plus ou moins touffues, toutes elles se nourrissent de la même sève, elles se composent des mêmes éléments, elles obéissent aux mêmes lois.

Dans toutes les langues en effet on retrouve en nombre à peu près égal ce qu'on appelle les parties du discours. Dans toutes on trouve des noms, des adjectifs, des verbes, et par une raison bien simple, c'est que dans tous les pays du monde il y a des êtres animés ou inanimés, que ces êtres ont des qualités, qu'ils passent par certains états, qu'ils agissent ou subissent certaines actions. Ces êtres, il faut bien les nommer; ces qualités, il faut bien les exprimer. Nom, verbe, attribut, voilà la trinité constitutive des langues, et c'est la nature elle-même qui l'impose. Au-dessous se rangent un certain nombre de parties qu'on pour-

rait appeler auxiliaires ou secondaires, car elles ne sont pas absolument indispensables à l'expression de la pensée, sous sa forme unique, qui est le jugement. Mais, pour désigner plus sûrement les êtres, pour mieux les distinguer les uns des autres, on a été amené à créer des articles définis ou indéfinis, des adjectifs déterminatifs ou autres; pour éviter la répétition fastidieuse et encombrante des noms, on a inventé les pronoms; pour préciser les manières diverses dont s'accomplissent les actions, on a fait des adverbes de tout genre; pour marquer les rapports des idées et des propositions entre elles, on a imaginé les prépositions et les conjonctions. Comme ces besoins se sont fait partout sentir, puisqu'ils découlent de la nature elle-même, partout ils ont produit les mêmes effets et donné naissance aux mêmes espèces de mots.

Ces réflexions-là sont fort simples; elles sont à la portée des enfants, et je les crois aussi utiles que faciles à faire, parce qu'elles répondent à l'inévitable pourquoi, au point d'interrogation qui, à propos de toutes choses, se lève dans l'esprit de l'enfant et que parfois la timidité ou la crainte empêchent d'arriver à ses lèvres; en second lieu, parce qu'elles sont de nature à dépouiller la grammaire de cette espèce d'autorité sèche qui la rend déplaisante, et à changer en soumission intelligente l'obéissance passive qu'on exige en son nom.

Ce qui est vrai des parties du discours et de la nécessité qui les a engendrées, ne l'est pas moins de presque tous les éléments et de toutes les formes du langage. Est-elle née d'un caprice, la distinction entre le masculin et le féminin, entre le singulier et le pluriel, entre le positif, le comparatif et le superlatif? N'est-ce pas la nature de l'esprit d'une part et des choses de l'autre, qui nous l'impose? Si partout les verbes ont des personnes et les mêmes, s'ils ont partout des temps et des modes, c'est qu'une action est nécessairement faite par une ou plusieurs personnes. faite à un certain moment et d'une certaine manière.

Ces considérations sont propres à faire comprendre aux enfants non seulement qu'il doit y avoir une grammaire générale, mais aussi ce que doit être cette grammaire, c'est-à-dire la partie essentielle et commune à toutes les langues, celle qui tient à l'unité de la race humaine, à l'identité des lois intellectuelles et

morales auxquelles elle est soumise, à la ressemblance des conditions physiques ou autres dans lesquelles se développent les individus et les peuples.

Quant aux différences que l'on remarque entre les diverses grammaires, elles représentent ce que les différences de lieux, de milieu et d'aptitudes viennent ajouter au fonds commun.

Ce que nous venons de dire s'applique dans une large mesure à la syntaxe elle-même. Les éléments de la proposition, les espèces de jugement, les rapports et combinaisons des propositions entre elles, ne sont que des conséquences nécessaires de la nature de l'esprit humain: aussi dans toutes les syntaxes retrouvera-t-on forcément les mêmes formes et les mêmes espèces de propositions, principales, subordonnées, déterminatives, explicatives, parce que l'esprit humain est partout semblable à lui-même, que dans tous ses mouvements, spontanés ou réfléchis, il suit des chemins tracés dont la folie seule peut le faire dévier; parce qu'il y a un certain nombre de moules préparés par la nature et dont la pensée prend nécessairement la forme. Ces voies, ces moules, ce sont les règles essentielles de la grammaire et de toute grammaire.

Puisque les règles ont une raison d'être, c'est à la recherche de cette raison que le maître doit de bonne heure tourner et exercer l'esprit de l'enfant.

J'ouvre au hasard une grammaire et je lis: « Tout adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. » Ceci est un ordre; l'enfant doit obéir. Mais il obéirait bien mieux, s'il savait pourquoi on lui commande, ou plutôt on n'aurait même pas besoin de lui dicter des ordres, il se les donnerait à lui-même. Cependant la grammaire est muette, ou presque toujours, sur ce point. Essayons de la faire parler, ou plutôt de faire parler l'enfant.

Si l'adjectif exprime une qualité comme dans ces phrases: *Paul est bon, Les pierres sont lourdes;* comment pourrait-il y avoir désaccord entre le nom et l'adjectif? Est-ce que la bonté ne fait pas partie de Paul? Est-ce que la lourdeur n'est pas inhérente aux pierres? Il serait donc absurde de séparer, dans la langue, ce qui est inséparable dans la nature; le langage

serait un contre-sens, s'il brisait les liens qu'il a pour but de faire sentir et voir.

Si l'adjectif est déterminatif, comme dans les phrases que voici : *Ce tableau est vendu; La première reine de France est Clotilde*, il a pour but évident de désigner une certaine chose, une certaine personne d'une façon plus précise et plus sûre; ne serait-ce pas aller contre ce but, le nom étant au singulier, de mettre l'adjectif au pluriel; le nom étant du masculin, de mettre au féminin l'adjectif? Ne serons-nous pas induits en erreur si, au lieu d'indiquer qu'il n'y a qu'une chose, l'adjectif nous dit qu'il y en a plusieurs; si, au lieu de nous apprendre que telle personne est une femme, il nous annonce qu'elle est un homme? Singulier interprète, que celui qui dirait continuellement le contraire de ce qu'il faut dire, et qui ne servirait qu'à tromper l'oreille et les yeux, et par eux l'esprit!

Concluons donc qu'il est impossible que l'adjectif ne s'accorde pas avec le substantif, et que, pour le savoir, pas n'est besoin d'un effort de mémoire; un peu de réflexion suffit.

Bien des règles ne sont pas plus difficiles ou beaucoup plus difficiles à expliquer. Est-ce pour cela qu'on ne les explique pas? Je l'ignore; ce que je sais, c'est que, si l'on croit ces explications superflues, on se trompe du tout au tout. Ne serviraient-elles qu'à faire prendre l'habitude de la réflexion, ce serait déjà quelque chose.

Mais, me dira-t-on, les exceptions, comment les expliquer, et l'on sait si elles sont nombreuses! Je répondrai que les exceptions ont, elles aussi, leur cause, et que cette cause n'est pas toujours impossible à trouver; encore faut-il la chercher. Je prends un exemple dans ce chapitre des adjectifs où le hasard m'a conduit. Voici une exception à la règle des adjectifs : « Les adjectifs numéraux ordinaux s'accordent, les adjectifs numéraux cardinaux sont invariables. » Pourquoi? y a-t-il une raison? Peut-être. Quand je dis : « Charles est le *premier* élève de sa classe, » l'adjectif *premier* indique le rang qui appartient à l'élève, qui en est inséparable; dans ce cas l'adjectif et le nom ne font qu'un, l'accord s'impose. Mais si je dis : » J'ai rencontré *sept* soldats, » en est-il de même? peut-on dire qu'il y ait là quelque chose qui soit propre aux soldats? qui soit inhérent aux personnes? Non,

le nombre est accidentel, indépendant; chaque soldat est une partie d'un tout, qui est sept; l'accord n'est donc pas nécessaire. Il est à remarquer que ni en grec, ni en latin, ni en allemand, les adjectifs cardinaux ne s'accordent avec le nom, tandis que les ordinaux s'accordent; une exception, qui est exception dans quatre langues sans parler de celles que je ne connais pas, ressemble fort à une règle, et doit avoir sa raison dans la nature des choses.

Je ne prétends pas que toutes les exceptions se justifient sûrement et aisément : je dis seulement qu'il est bon que le maître cherche et l'enfant après lui ; car il faut bien se garder de poser des questions dont on n'a pas la réponse toute prête. Autant vaudrait sauter dans un puits sans savoir comment l'on en sortira.

En général, on se défie trop de l'intelligence des enfants ; on croit aussi trop aisément à des difficultés qui ne sont qu'apparentes, et l'on favorise ainsi sa propre paresse et la leur. Dirigé, stimulé, l'esprit de l'enfant va vite et loin, et, en matière de bon sens, il est d'une précocité et d'une sûreté surprenantes ; d'autre part, l'effort de la recherche, même infructueuse, outre qu'il aiguise l'esprit, fait que l'on comprend mieux ce qu'on n'a pas trouvé par soi-même ; de plus il rend plus apte à d'autres découvertes ; il est un préservatif contre les infidélités et les caprices de la mémoire ; car on n'oublie guère ce qu'on s'est donné de la peine à chercher ; enfin il a pour effet certain de réduire dans de notables proportions le nombre, hélas ! trop considérable des règles inutiles, des prétendues règles, et surtout de ces maudites exceptions, qui sont les parasites de l'enseignement grammatical et dans la multitude desquelles la règle vraie, la règle importante finit par disparaître.

Un exemple entre mille : « Le féminin des adjectifs qualificatifs *blanc*, *franc*, *sec*, se forme non par l'addition d'un *e* muet, conformément à la règle, mais en ajoutant *he* au masculin. »

Est-il vraiment bien nécessaire d'enfler la grammaire de l'école de ces volumineuses formules, d'encombrer la mémoire de ces prétendues irrégularités au fond très régulières ? Est-il si difficile d'en faire trouver la cause aux enfants ? Qu'on essaie seulement de leur faire prononcer : une toile *sèce*, une *france* explication,

une *blance* voile ; qu'on leur demande ensuite s'ils trouvent cette prononciation agréable et facile ; je me trompe fort, ou on les amènera sans peine à reconnaître qu'ici, comme en tant d'autres cas, l'euphonie est la cause de cette irrégularité plus apparente que réelle. L'oreille toute seule et à coup sûr l'usage les préservera d'une faute vraiment difficile, pour ne pas dire impossible à commettre. De combien d'inutilités de ce genre ne pourrait-on pas débarrasser nos grammaires, qui devraient ressembler à des maisons simples et confortables, pourvues des meubles et des objets nécessaires, et non à des habitations luxueuses remplies de superfluités et de curiosités sans nombre.

***

Mais ce n'est pas assez de faire chercher aux enfants l'explication d'une règle donnée; il faut, le plus souvent possible, leur faire trouver la règle elle-même. La meilleure des grammaires est celle dont l'enfant est l'auteur. J'entends qu'on se récrie: Un enfant! composer une grammaire! Est-ce possible? — Oui, cela est possible et même relativement facile; il y faut seulement de la volonté pour changer une habitude invétérée, de la méthode pour graduer les difficultés. Mais, me dira-t-on, nous allons perdre un temps énorme à diriger les tâtonnements de l'enfant qui ne sait encore ni voir ni comparer; à corriger ses essais de formules et d'énoncés qu'il ne pourra jamais amener à la précision requise; en allant de ce pas, jamais nous n'arriverons au bout de la grammaire; autant vaudrait demander au voyageur de construire la route qu'il doit parcourir.

Ce que vous appelez temps perdu est à mes yeux du temps gagné; cette dépense dans le présent est une économie pour l'avenir. Lorsque l'enfant aura appris à faire une règle, c'est-à-dire à observer, à comparer, à généraliser, vous n'aurez plus qu'à le guider, à le redresser de temps à autre; il marchera avec vous et parfois même il vous devancera.

L'important est de lui apprendre à se servir de ses jambes, à supporter des marches de plus en plus longues et à s'orienter. Ainsi comprise, l'étude de la grammaire est non seulement un gage assuré de progrès, mais une excellente préparation à l'étude

de toutes les langues, et une initiation véritable à l'étude des sciences physiques et naturelles.

En effet, lorsqu'on aborde l'étude d'une autre langue avec l'habitude de la comparaison, l'esprit ne cesse d'aller de la langue qu'il apprend à celle qu'il possède; ces rapprochements continuels mettent en lumière les différences des langues comme aussi leurs ressemblances, ils facilitent l'intelligence des règles, ils en fixent le souvenir. D'autre part, enseigner à faire des règles, c'est apprendre à induire; or, l'induction est l'instrument commun de toutes les sciences expérimentales: et quel plus grand service peut-on rendre à l'enfant que de l'exercer de bonne heure à manier cet instrument si précieux, si puissant? n'est-ce pas là le meilleur et le plus fécond des apprentissages?

L'induction est un mouvement spontané de l'esprit : il faut le transformer en mouvement réfléchi; c'est un élan naturel, souvent fougueux, presque toujours précipité : il faut le changer en une marche prudente, réglée, mesurée.

La pratique de l'induction n'est pas du reste un exercice ingrat; il provoque l'attention, il pique la curiosité, il procure à l'esprit une satisfaction assurée, lorsque après une montée lente et laborieuse il arrive à la vérité générale, qui est la règle, et s'y repose comme sur un sommet, en regardant au-dessous et autour.

Cette méthode a cause gagnée, du moins en théorie, mais elle n'a pas encore passé dans la pratique. Partout ou presque partout on commence par donner la règle avec ou sans explications, et la dictée suit invariablement.

Il vaudrait mieux commencer tantôt par mettre sous les yeux des élèves un texte choisi dans leurs livres en vue de la règle à découvrir, tantôt par leur faire une dictée composée à dessein, avec des exemples plus ou moins nombreux, plus ou moins rapprochés, plus ou moins frappants, selon l'âge des élèves, de la règle à extraire et à formuler. Il va sans dire que ces lectures ou ces dictées, que j'appellerais d'invention, ne dispensent pas des lectures et des dictées d'application; mais elles les préparent, elles les rendent plus intéressantes, parce que l'enfant a le plaisir d'y retrouver ce qu'il a trouvé lui-même, et qu'elles sont en quelque sorte la preuve de l'opération qu'il a faite; en second

lieu, ces dictées d'invention permettent de diminuer le nombre et la longueur des autres, parce que les efforts que l'enfant s'est imposés pour découvrir et formuler la règle, la lui ont imprimée plus profondément dans l'esprit.

Les exceptions sont-elles plus difficiles à faire trouver et formuler que les règles? Je ne le pense pas. « Les adjectifs terminés par un *s* ou un *x* ne changent pas au pluriel du masculin. » Voilà une formule donnée par la grammaire. Sans doute elle n'est ni obscure, ni difficile à comprendre; mais elle est abstraite, elle ne représente rien à l'esprit, et il faut un effort d'attention pour la saisir. Au lieu de débuter par cette formule encore vide, que l'on dicte quelques phrases comme celle-ci : « Les murs étaient si *épais* que les *doux* sons de sa voix ne pouvaient arriver jusqu'à nous; » il n'est guère d'enfant qui ne soit en état de comparer un singulier avec un pluriel, et, s'il les trouve semblables, de constater cette similitude, et de l'énoncer sous une forme claire et précise.

Cet énoncé sera la règle. Si ensuite on lui demande le pourquoi, lui sera-t-il bien difficile de répondre qu'il est inutile de mettre une *s* là où il y en a une, *x* équivalant à *cs?*

Grâce à ce petit travail de comparaison, grâce à ce petit effort de réflexion, il n'a plus besoin d'apprendre la règle, car il la sait; et s'il l'oublie, l'ayant faite, il pourra la refaire.

C'est donc une méthode à changer, c'est une autre habitude à prendre, et la difficulté réside bien moins dans la faiblesse prétendue des enfants que dans la force trop réelle de la routine. On ne sort pas de la routine sans un effort vigoureux, soutenu, et, pour s'épargner cet effort, la paresse qu'engendre l'habitude ne manque jamais d'en exagérer la grandeur.

Quand on aura ainsi simplifié, vivifié l'étude de la grammaire par la pratique intelligente de la méthode inductive et par l'habitude de la réflexion, quand on aura fait circuler l'air et la umière dans cet épais fourré de règles entrelacées d'exceptions, la mémoire aura encore assez à faire; mais au moins elle ne se fatiguera plus en efforts inutiles, que le jugement lui aura épargnés.

Ce qui est possible pour les règles, ne l'est pas moins pour les définitions. Combien de fois faut-il répéter aux enfants la

définition de l'adjectif ordinal et celle de l'adjectif cardinal, avant qu'ils la possèdent? Si, au lieu de l'apprendre par cœur, ils pouvaient la trouver eux-mêmes, quelle économie de temps, quel profit pour l'esprit! Avec une phrase comme celle-ci : « Nous étions *trente* dans notre classe, et j'étais le *cinquième*, » ou d'autres semblables, est-il si difficile de les amener à reconnaître que le mot *trente* exprime une idée de nombre et *cinquième* une idée de rang? Admettons que l'enfant n'y arrive pas du premier coup; ne peut-on, à l'aide de questions comme les suivantes : « Quel était le *nombre* des élèves? quel était votre *rang?* » ne peut-on, dis-je, le mettre sur la voie, et l'acheminer vers la réponse?

Apprise, la définition s'oublie; trouvée, elle reste ou se retrouve. La vérité est qu'il est bien plus commode de faire apprendre que chercher. Dans le premier cas, un ordre suffit, qui est vite donné; dans le second, il faut de la patience, de la méthode, et un peu d'ingéniosité.

Rien n'empêche d'employer le même procédé pour faire déterminer le sens des préfixes et des suffixes, au moins de ceux qui expriment le plus clairement et le plus constamment la même idée. Au lieu par exemple de commencer par dire que le suffixe *ette* exprime ordinairement l'idée de petitesse, et de le prouver par des exemples, demandons aux enfants ce que c'est qu'une clochette, une maisonnette, une planchette, une colonnette, une tablette, etc; ils nous répondront certainement : C'est une petite cloche, une petite maison, une petite planche, etc. Déjà cette inévitable répétition de l'adjectif *petite*, frappant leur oreille, frappera leur esprit. Demandons-leur ensuite quelle est dans les mots clochette, maisonnette, planchette, etc., la partie du mot qui signifie *petite*; la réponse n'est guère douteuse. On pourrait leur faire écrire l'un au-dessous de l'autre, les mots clochette et petite cloche etc., de la manière suivante :

Cloch-ETTE
Cloche-PETITE.

Le sens du suffixe leur sauterait aux yeux. Alors le moment serait venu de poser cette question : Quelle idée exprime donc le suffixe *ette* ? et de leur faire écrire sur leur cahier la réponse

qu'ils feraient, et qui n'est pas douteuse. Voilà comment ils deviendraient les auteurs de leur petite grammaire.

Autre exemple : Qu'est-ce que des *com*battants? — Ceux qui sont *réunis* pour se battre. — Qu'entend-on par *con*disciples? — Ceux qui sont *réunis* pour étudier. — Et par *con*citoyens? — Ceux qui sont *réunis* sous les mêmes lois. — Et par *com*mensaux? — Ceux qui se *réunissent* à la même table, etc. Quelle idée exprime donc d'ordinaire le préfixe *con* ou *com*? La réponse est forcée.

La définition des termes, si utile dans l'étude de la langue en général, est d'une utilité bien plus grande encore, ou plutôt d'une absolue nécessité dans l'étude de la grammaire. Je parle surtout des mots qui servent à désigner les diverses espèces de mots, de compléments, de propositions; les formes des verbes, etc., tous ceux enfin qui ont un degré plus ou moins élevé de généralité, et dont l'intelligence répand comme une traînée de lumière sur des portions entières de la langue. Si les enfants avaient une fois bien compris le sens étymologique et la valeur de ces termes, ils ne seraient pas exposés à à des confusions renaissantes, et les maîtres ne seraient pas condamnés à de continuelles et fastidieuses répétitions. Qui n'a remarqué qu'après cinq, six, sept ans d'études, nombre d'enfants en sont encore à confondre les temps avec les modes, et qu'à une question de ce genre: « A quel temps est ce verbe? » ils répondent le plus souvent : A l'infinitif, au subjonctif, etc.?

Pour éviter ces méprises, je recommanderais aux maîtres, d'abord de revenir fréquemment sur la définition de ces termes, et ensuite de ne demander jamais qu'une seule chose à la fois; par exemple, de dire: « A quel *temps* est ce verbe? » et d'exiger que l'élève réponde: au *temps* présent, au *temps* passé; « A quel *mode* est ce verbe? » et d'exiger qu'il répondre: au *mode* participe, au *mode* indicatif. Longue en apparence, cette méthode est en réalité la plus courte. Elle a l'avantage de forcer l'élève à réfléchir au sens du mot sur lequel la question porte, et la répétition obligée du mot contenu dans la question lui rend la confusion presque impossible; rarement il lui viendra à l'esprit de répondre: « Ce verbe est au temps *subjonctif*, au mode *futur*. » C'est en leur laissant prendre la liberté

et l'habitude de répondre en bloc: « Ce verbe est à l'imparfait du subjonctif passif. » qu'on fait naître et perpétue les confusions et qu'on perd le fruit du travail de la définition. L'interrogation analytique est la condition d'un bon enseignement, et surtout d'un bon enseignement primaire.

Que le maître se garde donc bien de croire qu'il avance parce qu'il va vite, car il lui faudra revenir mainte et mainte fois sur ses pas, et parcourir le même chemin. Aller et venir n'est pas avancer.

Ce n'est pas non plus du temps perdu que celui qu'on emploie à dégager une racine, à la mettre à nu; car il y a telle racine qui donne naissance à des arbres énormes aux branches nombreuses, aux feuilles sans nombre. Tel petit mot, tel monosyllabe apporte avec lui l'intelligence de vingt, trente, quarante autres mots, où il se retrouve et qu'il éclaire. C'est dans les langues surtout qu'il ne faut pas mesurer l'importance aux *dimensions;* car les longs mots ne sont que des agrégats de mots microscopiques. De même, dans le règne animal, les êtres les plus gros ne sont que des composés des cellules; c'est la cellule qu'il faut étudier avec soin.

A ce propos, j'appellerai l'attention des maîtres sur un fait important, et sinon ignoré, du moins rarement signalé dans les classes primaires; c'est ce j'appellerais la *métamorphose* de la racine.

La racine est nécessairement monosyllabique; elle ne peut donc se passer d'un élément vocal, c'est-à-dire d'une voyelle; car sans ce secours, elle serait muette, elle ne sonnerait pas. Mais cette voyelle, nécessaire à la constitution de la racine, change. Il y a telle racine dont la voyelle première se transforme souvent en une autre voyelle. C'est ainsi que dans certains verbes on voit jusqu'à trois et quatre voyelles passer successivement dans la racine et se remplacer d'un temps à l'autre, et cela dans toutes les langues. Exemple; je *vois*, je *vis*, j'ai *vu*, je *verrai* (1). On pourrait dire qu'il n'y a en réalité qu'une seule et unique voyelle, dont le son devient plus ou moins aigu, plus ou moins ouvert, mais qui demeure au fond la même.

---

(1) En latin: Percipio, cepi, captum. En grec: τείνω, ἔτανον, τέτονα. En anglais: ring, rang, rung. En allemand: brechen, brach, gebrochen, bricht.

Au premier rang des mots qui ont besoin d'être définis souvent et avec soin je mettrais la préposition.

La préposition tient peu de place, elle est presque toujours monosyllabique, souvent elle passe inaperçue. Est-ce à cause de sa petitesse, je ne sais; mais sous un petit volume la préposition enferme et contient beaucoup de sens; elle reparaît à tout moment et partout, au début, au milieu, à la fin de la proposition, tantôt seule entre les termes qu'elle lie, tantôt unie aux verbes, aux adverbes, aux adjectifs, aux noms; c'est presque la cheville ouvrière du discours. Il ne faudrait pas mesurer son importance à sa taille; c'est un petit personnage, mais qui joue un grand rôle, et beaucoup de rôles, sans changer de costume. Aussi est-il bon d'habituer de bonne heure les enfants à dégager l'idée ou les idées que chacune d'elles renferme, et pour cela de leur poser souvent des questions de ce genre : « Quelle idée exprime cette préposition? » et de ne pas se contenter de réponses vagues, mais d'exiger qu'ils répondent par des noms abstraits, qui sont de tous les plus clairs et les plus précis. Des exemples me feront comprendre.

« La maison *de* mon frère. » Quelle idée exprime *de*? — Si l'enfant hésite, demandez-lui de remplacer *de* par une périphrase équivalente, comme « qui appartient à mon frère », ce qui lui fait à la fois trouver le sens et comprendre l'importance de la préposition; et ne vous tenez pour content que lorsqu'il aura répondu : *De* exprime ici une idée de propriété. Autre exemple : « Les tragédies *de* Corneille. » *De* exprime ici une idée d'*œuvre :* les tragédies qui sont l'*œuvre* de Corneille. Autre exemple : « Un mouvement d'impatience. » *De* exprime ici une idée de cause : il y a des mouvements de colère, d'étonnement, d'admiration, de mépris, etc., c'est-à-dire causés par ces sentiments divers.

La seule préposition *de* n'exprime pas moins de vingt à trente idées différentes, et ce serait une bonne et forte leçon que celle qui consisterait à les faire successivement trouver par l'enfant. Des exercices de ce genre habituent à la réflexion, aiguisent la pénétration, apprennent à distinguer les nuances, et donnent à l'esprit de la justesse et de la précision.

Cette même préposition *de*, ou toute autre, après l'avoir ainsi suivie seule dans les services qu'elle rend au langage, on peut

encore la suivre dans les mots où elle joue le rôle de préfixe et faire retrouver dans ces mots divers les divers sens qu'on lui a reconnus.

En résumé, l'étude de la grammaire doit être un exercice de jugement plutôt que de mémoire et porter sur les idées plutôt que sur les mots. Les règles sont des abstractions; pour y arriver, il faut passer par les exemples qui les contiennent; les règles sont des prescriptions, il faut en comprendre le sens et ne pas s'habituer à une obéissance machinale; les règles sont l'expression de rapports naturels ou logiques, il faut saisir ces rapports dont l'intelligence fixe le souvenir; les exceptions sont rarement arbitraires, il faut en chercher la raison; les parties du discours, les préfixes, les suffixes, les racines, les prépositions sont les éléments les plus importants du langage, il faut s'exercer à les définir exactement.

Tout ce que l'enfant trouve par lui-même est autant de gagné, tout ce qu'il apprend sans comprendre est autant de perdu. Le mieux serait qu'il fît sa syntaxe lui-même avec le secours de son maître; si la grammaire reste nécessaire, qu'elle soit surtout un recours, qu'elle soit simple et courte, semblable à ces jardins où l'on se promène dans des allées droites et larges et non à ces bois où l'on se perd dans d'inextricables sentiers.

A. Vessiot.

DE L'ENSEIGNEMENT PAR LE LIVRE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Que l'enseignement oral soit le véritable enseignement ; que la parole du maître, animée, vivante, soit bien supérieure à la lettre froide et morte du livre : c'est une vérité reconnue aujourd'hui, et qu'il ne viendrait à personne l'idée de contester. Mais l'enseignement oral se prête à plusieurs formes.

Ou bien le maître, après avoir dicté un sommaire, le développe; il expose oralement ce qu'il veut apprendre à ses élèves. Ceux-ci prennent des notes qu'après la leçon ils complètent, ils éclaircissent, ils précisent; d'autres fois ils rédigent en entier la leçon qu'ils ont entendue, ils se font eux-mêmes un cours qui les dispense du livre. Il semble que ce soit là l'enseignement par excellence, celui dans lequel le maître met au plus haut point le cachet de sa personnalité, celui où il se donne lui-même, avec ses idées, ses manières de voir et de sentir; c'est une âme qui agit sur des âmes; il y a comme une transfusion de l'esprit du professeur dans celui de ses disciples. Mais qui ne voit que cette manière de procéder suppose à la fois et des maîtres réellement capables, possédant bien les matières qu'ils enseignent, et des élèves assez avancés pour s'assimiler par un travail personnel la doctrine qui leur est exposée? Or, il n'en va pas encore ainsi ni des maîtres ni des élèves de nos écoles primaires. Donc, que l'enseignement soit ainsi donné dans les facultés et même dans les classes supérieures des lycées, et aussi dans nos écoles normales primaires supérieures, rien de mieux ; mais il ne serait ni pratique ni fructueux dans nos écoles élémentaires.

Ou bien le maître rédige lui-même le cours qu'il doit faire, dans une forme aussi substantielle et aussi concise que possible, et il le dicte à ses élèves; il l'explique ensuite, le commente, l'éclaircit par des exemples dont ils peuvent prendre note pendant la leçon, mais sans être astreints à les transcrire, ni à en faire une rédaction suivie; puis il le donne à apprendre et exige que les

élèves soient capables d'en reproduire, sinon le texte, au moins la substance. N'ayant à faire sur le cours proprement dit aucun travail personnel, ils peuvent, à propos de chaque leçon, avoir à traiter une question particulière qui s'y rattache, qui en soit le développement ou l'application. C'est une méthode qui est suivie par bien des professeurs de lycée, même dans des classes élevées, en philosophie, en histoire, en mathématiques, etc., et d'aucuns disent qu'avec des élèves médiocres c'est celle qui donne les meilleurs résultats. C'est encore l'enseignement du maître, puisque le cours qu'il dicte est son cours à lui, fait par lui; ce sont bien ses idées qu'il communique à ses élèves et que ceux-ci doivent s'assimiler.

Pas plus que la leçon, le cours dicté ne nous paraît pratique dans nos écoles primaires. Vouloir que le maître, sur chaque matière du programme, rédige lui-même une série de leçons, dont il fera copier le texte à ses élèves, ce serait vouloir l'impossible. D'abord, il en est souvent incapable; et puis, qu'on songe qu'il a trente heures de classe par semaine, que souvent ses élèves sont nombreux, de forces différentes, et répartis en plusieurs cours. D'un autre côté, pour ses élèves, que d'écritures et souvent que de copies inintelligentes ! Qu'il procède ainsi dans certains cas, lorsque, sur un point déterminé, il ne trouvera aucun livre qui le satisfasse pleinement, nous le concevons; mais ces cas seront l'exception.

Dès lors, que reste-t-il? Il faut que le maître expose, qu'il explique, qu'il *fasse des leçons*, si l'on veut ; mais il faut aussi que les élèves aient un texte où ils trouveront la substance de ce qui leur a été dit. Ce texte ne peut être que le livre qu'il leur mettra entre les mains; le livre qui intervient, non pour prendre sa place, mais pour le soutenir et l'aider; le livre qui supplée aux lacunes de son exposition, comme à celles qui peuvent résulter dans l'esprit de ses élèves d'une attention intermittente ; le livre enfin qui est le texte sûr auquel ceux-ci pourront toujours se rapporter et dont ils devront se mettre la substance, sinon la lettre, dans la mémoire.

En somme, nous ne pensons pas que le maître puisse se passer du livre dans l'enseignement primaire. La question est seulement de savoir comment il s'en servira. Qu'il expose lui-même de

vive voix, dans une leçon faite au tableau noir toutes les fois que la chose s'y prêtera, l'objet de son enseignement, mais en suivant le livre que les élèves ont entre les mains, en ne s'en écartant que pour fournir des explications qui en rendent la lecture plus claire, en multipliant les exemples qui aident à mieux comprendre la règle ; que les élèves l'écoutent, leur livre fermé, et qu'ensuite, s'il le croit nécessaire, il leur en fasse lire le texte à haute voix, s'arrêtant sur tous les mots dont le sens pourrait leur échapper, marquant bien la suite et l'enchaînement des idées : c'est une méthode que nous croyons bonne, parce qu'elle nous paraît vraiment pratique, et qu'il ne semble pas que notre enseignement primaire puisse aller beaucoup au delà.

Il en est une autre pourtant qui est peut-être plus terre à terre encore et par suite plus à la portée de tous : c'est que le maître traite la leçon de grammaire, d'arithmétique, d'histoire, de géographie, de morale même, comme il traite la leçon de lecture. Il fait lire par ses élèves, à tour de rôle, ce qui doit faire l'objet de la leçon à apprendre ; à la fin de chaque paragraphe, à la fin de chaque phrase même, si c'est nécessaire, il fait reprendre par un élève ce qui vient d'être lu, mais de vive voix et le livre fermé; si le texte n'a pas été bien compris, il le traduit dans un langage plus familier, plus simple, moins abstrait ; il a recours à des exemples, à des comparaisons, pour faire comprendre ce que son auteur a voulu dire, et il ne passe à une autre idée que lorsque la précédente a été bien comprise, que lorsque le lien qui les unit est devenu sensible pour ses petits auditeurs. La lecture terminée, les élèves ont à apprendre ce qui vient d'être lu et expliqué.

Cette manière de procéder ne diffère de la précédente qu'en ce que le maître, au lieu de faire son exposition d'abord, ne la fait qu'à la suite de la lecture du texte, et aussi en ce que cette exposition, au lieu d'être faite toute d'une haleine, peut être fragmentée, coupée en autant de parties qu'il le voudra. Pour une leçon ex-professo, continue, ne durât-elle que vingt minutes, ne fût-elle que la répétition libre de ce que l'on a lu dans un livre, il faut une certaine facilité d'élocution et une possession de soi-même que n'ont pas tous les maîtres, surtout quand il leur faut, et c'est le cas le plus fréquent, tout en par-

tant à une division, avoir l'œil sur les autres et maintenir dans toute la classe le travail et le bon ordre. Quand, au contraire, le maître se sent soutenu par son texte, quand il sait qu'il peut faire halte, s'il est à bout de souffle, et reprendre haleine, il garde une assurance qui lui laisse l'usage de tous ses moyens, et n'en arrive pas moins, ce qui est l'essentiel après tout, à rendre les choses claires pour les élèves qui l'écoutent. Nous pouvons ajouter encore que la parole suivie est beaucoup plus fatigante qu'une sorte d'entretien où le maître alterne avec ses élèves; qu'à parler d'une manière continue pendant toute une classe, les forces physiques s'épuisent vite et que la meilleure santé n'y résiste pas.

Mais, que la leçon ait été expliquée par le maître avant ou après la lecture du texte, il importe que les élèves, après avoir appris ce texte, ne soient pas forcés de le réciter mot à mot; et pour cela il suffit que le maître s'interdise d'avoir le livre à la main au moment de la récitation. Il sera nécessairement amené à exiger le texte exact, littéral, quand il s'agira d'une définition qui ne comporte pas d'à peu près, d'une formule qui doit rester gravée dans la mémoire; mais pour le reste, il acceptera tout ce qui reproduira la pensée du livre, sous quelque forme que l'enfant exprime.

Nous prévoyons une objection : « Si la leçon n'est plus que le commentaire et l'explication d'un texte, nous dira-t-on, n'est-il pas à craindre que le maître ne se dispense de la préparer? Il se contentera de dire : « Vous prendrez à la suite, de tel endroit « jusqu'à tel autre, » et il fera réciter le lendemain. C'est l'ancienne méthode, et l'on sait les résultats qu'elle donne ». — A cela nous répondrons : « On ne peut point tirer du sang d'une pierre. Si un instituteur n'est ni zélé, ni même consciencieux, quelle que soit la méthode qu'on lui conseille, il ne fera rien qui vaille. Peut-être cependant pourra-t-il être encouragé à mieux faire, s'il voit que ce qu'on lui propose n'est pas difficile et qu'il peut en espérer des résultats. Et puis, croit-on que les maîtres qui ne voudront pas même se donner la peine de préparer l'explication d'un texte, se condamneront au travail nécessaire pour préparer une leçon orale et la composer de toutes pièces? Encore bien moins, évidemment. »

En voici une seconde, plus grave celle-là et qui semble avoir une portée tout autre : « Si l'enseignement primaire, dira-t-on, n'avait d'autre objet que d'emmagasiner des connaissances dans l'esprit des enfants, de leur fournir le plus possible de notions pratiques, immédiatement utilisables dans la vie, cet enseignement par le livre pourrait être particulièrement efficace. Mais il ne faut pas seulement munir l'esprit, l'outiller, il faut encore et surtout le former. Ce qu'on apprend à l'enfant est peu de chose: ce qu'on le met à même d'apprendre est tout. Ce qui importe, c'est de développer chez lui cette faculté générale de comprendre, cette énergie personnelle, qui sont bien préférables à toutes les formules, puisqu'elles lui permettront de les retrouver au besoin, et surtout d'aller plus loin, condition même du progrès. Et qu'on ne dise pas que cette culture générale de l'esprit viendra se superposer plus tard à l'enseignement formel des premières années, qu'elle sera comme le couronnement des études primaires. Non, ce n'est point d'une superposition qu'il s'agit, mais d'une pénétration; c'est un esprit tout particulier qui doit animer et vivifier l'enseignement dès ses plus humbles débuts, et cet esprit, il n'y a que la parole vivante du maître qui puisse l'inspirer. Le livre favorise l'enseignement de la lettre; il perpétue le mécanisme et la routine; c'est un répertoire inerte ; seule, la leçon orale donne à la classe le mouvement et la vie ». Nous répondrons d'abord que ces connaissances positives, immédiatement pratiques, ne sont déjà pas tant à dédaigner et que, quoi qu'on fasse, elles resteront longtemps encore le fond et l'essentiel de l'enseignement primaire. Amener tous les enfants à savoir lire, écrire et calculer, à posséder des notions usuelles sur les parties essentielles de nos programmes quelque peu encyclopédiques, ne serait-ce donc rien? N'est-ce pas d'ailleurs la base et le commencement de tout le reste? Nous admettons toutefois que cela ne suffit pas, que nous devons viser plus haut et plus loin. Mais nous nous demandons en quo l'enseignement par le livre, ou à l'aide du livre, s'il est donné dans les conditions indiquées ci-dessus, peut entraver la culture générale de l'esprit lui-même et le développement de ses facultés?

Quand un maître, à propos de ce qui vient d'être lu, amène ses élèves, par ses réflexions ou par ses questions, à rapprocher

deux idées, à voir comment elles se lient, quel rapport les unit, à juger, en un mot, est-ce qu'il ne leur forme pas l'intelligence? Quand il leur fait distinguer des nuances de sens, ne développe-t-il pas en eux l'esprit d'analyse? S'il arrive, en commentant une phrase du livre, une pensée de l'auteur, à produire en eux une émotion qu'ils n'avaient par encore ressentie, ne développe-t-il pas leur sensibilité? Pourquoi le récit bien écrit d'un acte héroïque, fût-il lu dans un livre, n'exciterait-il pas en eux l'admiration, parfois même l'enthousiasme, et ne les rendrait-il pas capables d'accomplir plus tard, à leur tour, des actions d'éclat? Sans doute, il faut que le maître comprenne lui-même et qu'il sente; il faut de plus qu'il puisse transmettre ce qu'il éprouve. Mais est-il besoin pour cela d'un long discours suivi? Un mot bien placé, une réflexion faite à propos, souvent y suffiront. Dans un cas comme dans l'autre, c'est un maître qu'il faut; mais le système de la leçon continue n'est praticable que pour un petit nombre, celui du livre expliqué est accessible à tous.

Que conclure encore de tout ce qui précède? C'est que l'enseignement oral et la leçon ne sont pas tout à fait la même chose; c'est que la leçon ex-professo, la leçon continue, parfaitement à sa place dans nos écoles normales supérieures, y est déjà bien moins dans nos écoles normales ordinaires, et qu'elle n'y est plus guère dans nos écoles primaires; c'est enfin que dans nos examens professionnels, il y aurait peut-être lieu de se préoccuper davantage de ce qui se fait et de ce qui est possible dans l'enseignement primaire à ses divers degrés, et un peu moins des qualités d'esprit plus ou moins brillantes auxquelles la leçon orale permet de se manifester.

I. Carré.

LE PROGRAMME DU COLLÈGE DE GUYENNE (1)

Tout le monde sait que le programme du collège de Guyenne fait partie d'un des plus brillants épisodes du développement des études en France au XVIe siècle. Par son étendue, par les détails curieux dont il est plein, par la rareté de ce genre de documents avant les réformes des protestants et des jésuites, par son caractère de transition entre ces réformes et l'usage de l'Université de Paris, ce programme est certainement une des pièces les plus importantes pour l'histoire de l'instruction publique dans notre pays. Jusqu'à présent son contenu n'a été mis à la portée du public que par le résumé magistral, mais trop particulier d'ordonnance, trop incomplet, et malheureusement trop inexact de M. J. Quicherat dans son excellente *Histoire de Sainte-Barbe*. J'ai donc pensé qu'il ne serait pas inutile d'en rééditer l'original, d'après l'unique exemplaire qui soit arrivé jusqu'à nous à ma connaissance, et qui se trouve à la réserve de la Bibliothèque nationale, comme l'indique le dictionnaire de Brunet.

J'ai joint au texte une traduction avec des notes historiques, pour ménager le temps et la peine du lecteur.

I

En 1534, avant la réforme des études à Strasbourg, à Genève, à Nîmes, les magistrats bordelais, désireux de transformer brillamment le collège de leur ville, eurent l'idée, après une première et malheureuse tentative, de s'adresser au Portugais André de Gouvéa. C'était un homme né pour élever la jeunesse. Montaigne, qui fut un de ses élèves, l'a caractérisé une fois pour toutes devant la postérité, en l'appelant « le plus grand principal de France ». Il dirigeait alors, à Paris, le collège de Sainte-Barbe (2).

(1) Les pages qu'on va lire ont été écrites par M. L. Massebieau pour servir de préface à une réimpression du *Programme du collège de Guyenne* (texte latin avec traduction en regard), qui formera le 6e fascicule des *Mémoires et documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique. — *La Rédaction.*

(2) Je laisse sans annotation les faits bien connus ou qui sont contenus soit dans le texte que je réimprime, soit dans les notes qui accompagnent ce texte

La ville de Bordeaux possédait une Université à laquelle se rattachait le collège. De ce côté il n'y avait rien à changer aux statuts et aux usages. L'organisation intérieure du collège dépendait des magistrats municipaux ou jurats. Ils la réglèrent d'une manière détaillée, de concert avec le principal. Quant aux études, ils lui laissèrent la liberté d'en élaborer le programme, mais en insistant pour qu'il fît les classes « à la forme et manière de Paris... en la meilleure forme qu'on garde aux collèges principaux de Paris » (1).

C'était bien l'intention de Gouvéa. Il savait mieux que personne quels heureux changements avaient eu lieu dans les principaux collèges de Paris, et qu'ici la province avait de bonnes raisons pour se mettre à la mode de la capitale. Il établit son plan d'études en prenant les conseils de maîtres français qui avaient régenté dans les collèges de Paris et qui s'étaient fait des idées sur les meilleurs moyens d'instruire la jeunesse. On trouve à leur tête Maturin Cordier et Claude Budin. Le premier est bien connu, sans l'être encore autant qu'il le mérite ; rappelons du moins qu'il prit part en France et à l'étranger à la restauration de plusieurs collèges. Il avait pu mettre en pratique sa méthode au collège de Navarre, sous la direction libérale de Jacques Blanc, vice-principal des grammairiens. Le second, grand ami de Cordier, n'a rien publié et n'est connu que par son ami. Celui-ci nous le représente comme un esprit original, et nous apprend qu'il avait composé « un ordre d'enseigner les enfants » dont il attendait des merveilles et qu'il ne put jamais appliquer dans son ensemble, même à Bordeaux, où il n'en fit pas moins faire de grands progrès à ses élèves. Nous ignorons le nom des autres conseillers de Gouvéa. Puisqu'ils étaient Français, il faut sans doute compter parmi eux deux de ses collaborateurs de la première heure, le fameux professeur de philosophie Nicolas de Grouchy et son ami Guillaume de Guérente, Normands l'un et l'autre, comme Cordier.

Nos maîtres étaient des hommes d'action. Ils organisèrent soigneusement les études en un plan dont toutes les parties se

(1) *Anciens et nouveaux statuts de la ville et cité de Bourdeaus*, 1612, p. 71 et 72. V. aussi p. 81 : « En la chapelle sera fait le divin service à la façon des collèges de Paris. »

correspondaient. Mais on ne voit pas qu'ils l'aient mis par écrit. Ils se contentèrent de le réaliser par l'enseignement. Gouvéa ne rédigea que les règles d'ordre, qu'il lui parut bon de porter à la connaissance des maîtres, des pédagogues et des élèves. Il en fit deux tableaux qui furent affichés à la fois dans l'antichambre de son appartement et aux piliers de la grand'salle du collège. Tous deux étaient naturellement en latin. Le premier avait rapport à la tenue, aux mœurs et à la discipline des écoliers ; il contenait en appendice un grand paragraphe sur les devoirs des pédagogues, c'est-à-dire des précepteurs des enfants en chambre. Le second traitait des pratiques religieuses, des jours fériés et de la division des jours ouvrables : il commençait par une exhortation à la piété orthodoxe. Les jours de congé étaient fort nombreux, mais les grandes vacances très courtes.

Tout alla bien pendant la direction de Gouvéa. Après son départ pour Coïmbre et sa mort, la rivalité pour sa succession, la révolte de 1548 au sujet de la gabelle avec la terrible répression dont elle fut suivie, la peste qui obligea de fermer deux fois les portes du collège, les prétentions des écoliers vis-à-vis de leurs professeurs, et des professeurs vis-à-vis du nouveau principal, toute sorte de circonstances à l'extérieur et à l'intérieur altérèrent souvent la prospérité du collège. Le successeur de Gouvéa, Jean Gélida, un Espagnol après un Portugais, était un homme excellent, consciencieux, mais triste, porté à se plaindre, et dont la fermeté ne paraît pas avoir été la qualité dominante (1). En même temps le plan d'études était moins fidèlement observé.

Un des régents, ami de Gélida, et qui sans avoir pris part à la fondation du collège avait cependant enseigné sous Gouvéa pendant six ans, Élie Vinet, qui devait devenir célèbre comme philologue, mathématicien et historiographe, vit avec peine l'altération de ce plan d'études. Sans doute il savait à quoi s'en tenir sur la valeur des meilleurs règlements, lorsqu'il n'y a pas derrière eux un homme pour en assurer l'exécution. Il devait, par l'exemple de Gouvéa, se souvenir que l'important était d'avoir un principal prenant hardiment la responsabilité des

(1) Sur le collège sous Gélida, voir Gaullieur, *Histoire du collège de Guyenne*, ch. XV et XVI.

affaires, choisissant de bons maîtres et les retenant autant que possible par des salaires suffisants, mais avant tout par la considération. Cependant, si une bonne tradition ne peut suppléer aux hommes, elle peut du moins donner le temps de les attendre et contribuer à les former. Vinet donna donc à Gélida le conseil de mettre le programme par écrit, pour que les principaux et les maîtres à venir ayant dorénavant sous les yeux la règle à suivre, il leur fût plus difficile de s'en écarter. Gélida trouva l'idée bonne, se mit à l'œuvre, mais malheureux en cela comme en tout, il mourut avant d'avoir fait autre chose qu'une ébauche.

Élie Vinet lui succéda comme principal. Il trouva cette ébauche dans les papiers de son prédécesseur. Depuis la mort de Gélida, il s'était élevé contre le collège un ennemi plus redoutable que les insurrections et la peste, maux violents mais passagers : c'étaient les jésuites. Jusqu'à présent le collège de Guyenne avait été le seul établissement de son espèce, non seulement dans la ville, mais dans la province. Ainsi le voulait une clause, toujours renouvelée, des traités des principaux avec les jurats (1). Cette restriction s'explique sans doute en partie, parce qu'on vivait à l'époque des privilèges ; mais certainement elle était aussi due à une pensée pédagogique, qu'on voit, en 1538, exposée par Jean Sturm, dans son mémoire sur l'organisation d'un gymnase à Strasbourg. Il s'efforce d'y démontrer que le grand nombre des élèves, en excitant l'émulation, est une des causes de la prospérité des études et que, par conséquent, la multiplicité des collèges leur est nuisible (2). A Bordeaux comme à Strasbourg, les éducateurs avaient sur ce point, ainsi que sur tant d'autres, des sentiments analogues. Expresse était la clause de l'unité en faveur du collège de Guyenne : les jésuites n'en trouvèrent pas moins le moyen, en 1572, de fonder, non seulement dans la province, mais à Bordeaux même, leur collège de la Madeleine. Élie Vinet, inquiet de leur succès et persuadé de l'excellence sans rivale du programme de Gouvéa, pensa que c'était le moment de rendre à son cher collège le service d'exécuter le projet qu'il avait autrefois conseillé à Gélida. En 1583, plus que septuagénaire, il rédigea donc

(1) Gaullieur, *ibid.*, p. 269, 316, 321.

(2) *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme français*, année 1876, p. 560 (mémoire de Jean Sturm, à la suite d'un article de M. Gaufrès).

l'ancien plan d'études, sorte de testament en faveur de la maison qu'il avait si longtemps servie comme professeur ou comme principal.

Il laissa de côté, pour les raisons que j'ai données plus haut, les rapports de l'Université et du collège, ainsi que les règles de la vie à l'intérieur et le régime des pensionnaires. Il ne parla pas davantage du système des punitions pour lesquelles, sans doute, on n'avait rien innové et qui se réduisaient à peu près au fouet. Il traita d'abord des classes de grammaire, depuis la Dixième, où l'on apprenait à lire, jusqu'à la Première qui correspondait à notre Rhétorique ; entrant dans le détail de l'emploi du temps, des leçons à apprendre, des auteurs à expliquer et de la méthode à suivre pour les expliquer, des devoirs à faire; insistant sur les moyens de tenir l'attention en haleine et d'exciter l'émulation, en particulier par les ascensions dans une même classe ou d'une classe à l'autre. Il s'étendit avec une minutie et une douceur de vieillard sur la description des classes inférieures. Puis, comme le collège était en même temps le séjour de la Faculté des arts, où l'on étudiait en philosophie, il traita cette seconde partie de son sujet, mais d'une manière plus brève, car ici le programme de la licence ès arts, composé presque entièrement des œuvres d'Aristote, dominait les cours. Mais les mathématiques, sur lesquelles Aristote n'a pas laissé de traité, faisaient aussi partie du programme de la licence. Elles furent donc enseignées par un professeur spécial. Celui-ci eut dans la rédaction de Vinet son article à part, conjointement avec un professeur de grec : tous deux sous le litre de professeurs publics, quoique les cours de philosophie fussent aussi, semble-t-il, ouverts aux gens du dehors. Le collège réunissait donc plus ou moins, suivant l'usage du temps, les enseignements primaire, secondaire et supérieur. Après avoir achevé le programme général, Vinet s'étendit à l'aise sur les thèmes et sur les disputes, lesquelles avaient lieu aussi bien en grammaire qu'en philosophie. Il termina en décrivant avec complaisance la plus considérable des disputes, qui avait lieu le jour de la Saint-Louis, et enfin en rappelant avec quelle estime Gouvéa considérait ses maîtres, les traitant en collègues, les regardant comme égaux entre eux et leur conférant pour la discipline du collège la même autorité sur les élèves de

toutes les classes. Vinet annexa à sa rédaction les deux règlements de Gouvéa dont j'ai déjà parlé.

Ce travail fut soumis, comme il devait l'être, au jugement des magistrats municipaux réunis à la maison de ville. Les jurats continuaient à aimer leur collège et, dans cette circonstance, ils furent heureux d'appeler honorablement l'attention sur lui. On peut même affirmer que l'affaire avait été concertée avec les principaux d'entre eux. Ce fut une belle séance. Le plus illustre élève du collège et qui l'avait si bien loué trois ans auparavant dans le premier livre de ses *Essais*, Montaigne, alors maire, la présida. Le procureur syndic était Gabriel de Lurbe, ami des lettres, passionné pour la gloire de sa ville et curieux des choses de l'éducation. On le connaît encore aujourd'hui, surtout par sa chronique de la ville de Bordeaux, sa biographie des grands hommes d'Aquitaine, et sa revue des écoles de tous les pays. Dans aucun de ces trois petits livres il n'oublie de louer Elie Vinet. Parmi les jurats je dois signaler au moins Godefroi d'Alesme, à cause de l'éclat de sa famille (1). Il est probable que presque tous les membres du conseil avaient été élevés au collège et que l'objet de la séance remuait en eux de vieux et doux souvenirs; Gabriel de Lurbe, en qualité de procureur syndic, fit son rapport sur « le petit livre intitulé *Schola Aquitanica* ». La jurade approuva le livre et décida qu'il fallait le publier aussitôt que possible, pour faire connaître au dehors l'excellente discipline du collège et l'empêcher de s'altérer facilement.

C'était le 10 septembre 1583. Avant la fin de l'année, l'imprimeur royal de la ville de Bordeaux, lui-même ancien régent du collège, Simon Millanges, connu surtout aujourd'hui pour avoir donné la première édition des *Essais*, fit sortir de ses presses le petit volume, précédé d'une préface explicative d'Élie Vinet et suivi de l'approbation de la jurade (2).

---

(1) Voir, sur les d'Alesme, de Lurbe, *de Illustribus Aquitaniæ viris*, p. 107.

(2) Brunet (à l'article *Vinet*) transforme, par erreur, le compte rendu de la séance des jurats en une visite qu'aurait faites Montaigne au collège de Guyenne. « Le dernier feuillet de cet opuscule, dit-il, constate l'approbation donnée à cet ouvrage par Michel de Montaigne lors de la visite qu'il fit, en qualité de maire de Bordeaux, au collège de Guyenne fondé par André de Gouvéa, » etc. Il n'est aucunement question de cette visite dans l'exemplaire de la réserve de la Bibliothèque nationale, qui est cependant celui auquel Brunet s'en réfère.

II

La *Schola Aquitanica* fit-elle en effet connaître au près et au loin le programme de Gouvéa? Dans la lutte contre les jésuites, eut-elle sur les destinées du collège quelque influence? On en suit les traces jusqu'à nos jours dans les recueils bibliographiques, mais les exemplaires de ce document paraissent n'avoir pas tardé à devenir rares et fort oubliés. On s'étonne que l'admirable Monteil ne l'ait pas employé dans le volume de son *Histoire des Français des divers états* relatif au XVIe siècle. Il y parle bien de l'Université de Bordeaux, mais en passant, et dans la bibliographie si considérable du chapitre sur les écoliers on cherche en vain notre opuscule. M. Thurot, en 1850, l'aurait certainement utilisé s'il l'avait connu : car, arrivé à la division des classes de grammaire, dans son livre sur l'Université de Paris, ce manuel si riche et si exact, dont l'étude est longtemps indispensable à qui veut connaître l'histoire de l'instruction dans notre pays, il cite le programme de Sturm à Strasbourg, tandis que celui de Gouvéa lui aurait fourni des renseignements d'un temps réellement antérieur et autrement abondants.

A ma connaissance M. J. Quicherat est le premier qui ait étudié notre programme. Il l'a fait avec l'autorité qui lui est propre, dans le premier volume de son *Histoire de Sainte-Barbe*, si savante et si nette, paru en 1860. Mais il ne s'est occupé du collège de Guyenne que dans un chapitre, comme d'une colonie de Sainte-Barbe, sans chercher à tout dire, sans s'astreindre au plan de notre opuscule. Il n'a voulu que caractériser au passage l'enseignement du nouveau collège et l'a fait en traits vigoureux, qui demeurent dans la mémoire. Seulement, pressé sans doute par le grand nombre de documents dont il s'entourait, il a fait du nôtre un usage trop rapide et son résumé contient, comme je l'ai déjà dit, un certain nombre d'inexactitudes. Je ne puis me dispenser de les signaler, d'autant plus que sur l'autorité de son nom elles ont passé dans d'autres ouvrages et risquent de se perpétuer. Il faudrait d'ailleurs ne s'être jamais trompé et méconnaître les difficultés relatives à la connaissance détaillée du passé de l'instruction publique, pour retrancher, après la constatation de ces inadvertances et de ces erreurs, quelque chose de l'estime

générale si justement due à l'ouvrage d'un savant dont la France regrette la perte.

Je ne puis ici que donner des affirmations; on en verra les preuves dans le texte même du programme ou dans les notes.

Le collège de Guyenne fut moins que ne l'a cru M. Quicherat l'image de Sainte-Barbe. Ainsi que le voulaient les jurats, on fit des emprunts aux institutions des principaux collèges de Paris, en particulier à celles du collège de Navarre.

La partie du programme relative à l'instruction élémentaire ne fut pas écrite, comme l'a dit M. Quicherat, sous la dictée du bon Cordier, qui y aurait fait passer la tendresse de son cœur pour le jeune âge. La rédaction du programme est due à Vinet, bon comme Cordier et arrivé à l'âge de la tendresse indulgente, à l'âge du grand-père.

Gouvéa, d'après M. Quicherat, « augmenta le nombre des classes dites de grammaire, en les portant de dix à douze ». — Ce que dit Vinet en 1583, c'est qu'au temps passé de sa grande prospérité, le collège avait eu douze classes de grammaire, qu'il n'en avait alors que neuf, et que le meilleur nombre est celui de dix.

« Les deux classes ajoutées par Gouvéa formèrent des subdivisions de la Septième et de la Sixième. » — Vinet dit, après avoir donné des raisons pour la division des élèves de grammaire en dix classes, que s'il arrivait qu'une de ces dix classes fût réellement trop nombreuse, on pourrait la subdiviser en laissant à l'une et l'autre subdivision le nom commun, mais en leur donnant à chacune un programme particulier. Il rappelle qu'on a fait ainsi plusieurs fois une grande et une petite sixième, la première pour les élèves les plus avancés, la seconde pour les plus faibles.

« Les enfants étaient assis sur des escabeaux soigneusement alignés. » — Ils étaient assis sur des bancs analogues à ceux d'aujourd'hui, avec table pour écrire.

« Le gothique procédé des disputes n'était maintenu que pour mémoire dans les classes de grammaire. » — Il faisait, au contraire, partie intégrante du programme, ne paraissait aucunement gothique, et Cordier, auquel M. Quicherat attribue cette partie du programme, aimait beaucoup pour les enfants le pro-

cédé des disputes, à cause de l'entrain et de l'émulation qu'il donnait aux élèves qui cherchaient à se mettre en défaut les uns les autres, en se posant réciproquement des questions grammaticales. Ce *procédé gothique* est encore aujourd'hui en vigueur parmi les élèves sous le très vulgaire nom de *colles*. Je n'ose pas transcrire toute la locution dont ils se servent.

« Les disputes du samedi consistaient en un examen, que six élèves de chaque classe à tour de rôle subissaient de la part de six élèves de la classe supérieure... Les examinateurs... classaient dans l'ordre de mérite les six copies, dont les auteurs ne se faisaient connaître qu'après le jugement rendu. » — Ce paragraphe est complètement inexact. Les élèves de deux classes consécutives rivalisaient les uns avec les autres, six contre six, en traitant le même sujet, et c'était tant mieux pour la Quatrième, par exemple, si elle battait la Troisième. Il n'est pas parlé d'un classement de copies, et les auteurs de chaque copie étaient connus dès le commencement de la lutte. En réalité, cette dispute ne différait des disputes ordinaires que parce qu'elle avait lieu entre des élèves de classes différentes, et que la critique s'exerçait sur des écrits et non sur des réponses orales.

« Le professeur des *decumani* déléguait aux plus forts de ses triaires le soin d'apprendre leurs lettres à ceux qui ne les savaient pas. » — Ce n'est pas tout-à-fait exact. Le maître ne déléguait pas à des moniteurs un enseignement si humble qu'il fût. Il *lisait*, suivant la méthode usitée de la Dixième à la Première et dans les Facultés plus encore que dans les collèges. Seulement l'ouvrage lu et expliqué en Dixième par le maître était l'alphabet. Pendant sa lecture, les plus forts de la classe aidaient leurs camarades moins savants à suivre, en leur montrant les lettres avec une paille.

Dans les classes élémentaires, continue M. Quicherat, le programme recommande la tolérance au maître, « s'il arrive que des bonshommes accompagnent les devoirs d'écriture, dont il serait satisfait à d'autres égards; la raison en est qu'il faut prendre garde de mettre obstacle chez les enfants à la manifestation de la pensée. » — La raison donnée par l'auteur du programme est moins charmante et plus sérieuse. Il trouve dans ces hommes, chiens, chevaux, arbres, etc., dont les petits enfants illustraient

ouvent leurs devoirs d'écriture, un acheminement à l'art du dessin. C'est, ajoute-t-il, un art bien utile à tout le monde, et qu'on mettait chez les Grecs au premier rang dans l'éducation des enfants libres, comme le rapporte Pline l'ancien. Je n'attribuerais pas non plus remarque au bon Cordier. Elle me paraît au delà de son horizon d'humaniste. Mais elle convient au mathématicien Vinet qui, par exemple, a illustré son édition de la sphère de Sacrobosco avec des figures curieuses, mobiles, et qui tournent les unes sur les autres.

« Le rudiment de Despautère était la base de l'enseignement du latin. » — L'ouvrage de Despautère est tout le contraire d'un rudiment. On avait dû en émonder largement la partie explicative pour pouvoir la mettre entre les mains des élèves. Il y avait des rudiments, et de toute sorte, mais à l'usage des classes inférieures. Celui qu'on avait adopté au collège de Bordeaux était appris en Neuvième, en Huitième et en Septième, où l'on commençait aussi le *Despautier*, qui devenait alors le compagnon de l'élève jusqu'à la fin de la Seconde.

« En Cinquième, on commençait à composer des vers. » — Non, mais en Quatrième. La Quatrième était, comme on le verra, le premier degré de la division supérieure des classes de grammaire.

« Les préceptes de la rhétorique étaient exposés dès la Troisième. » — Non, dès la Quatrième.

En Philosophie, chacune des deux années « eut son professeur en titre, contrairement à l'usage de Paris, d'après lequel un seul régent était chargé de toute l'instruction philosophique d'une même promotion d'écoliers. » — Au contraire, on suivait exactement l'usage de Paris, comme cela résulte du texte.

Cette énumération est incomplète. Je ne veux pas la prolonger. En voyant que les meilleurs ne sont pas impeccables, nous nous sentons moins opprimés par le souvenir de nos propres inexactitudes ; nous sentons plus facile le devoir de les signaler et de les faire disparaître à l'occasion. Il est peu de livres dont la première édition n'ait pas besoin d'être corrigée.

Cette dernière remarque est applicable, du moins pour ce qui concerne notre programme, à *Histoire du collège de Guyenne* qui nous a été donnée en 1874 par M. Gaullieur. Il

n'a évidemment connu le petit livre d'Élie Vinet que par l'analyse de M. Quicherat, dont il reproduit les principales inexactitudes ; mais rien ne sera plus facile que de combler cette lacune dans une seconde édition et d'achever ainsi de consolider un ouvrage déjà construit pour la plus grande partie avec des documents originaux.

Maintenant il ne me paraît pas nécessaire de faire voir le profit qu'auraient pu tirer de la *Schola Aquitanica* ceux qui se sont occupés dans ces dernières années de l'instruction publique en France au XVIe siècle. La lecture de l'opuscule vaudra sur ce point les meilleures explications.

Je pourrais moins facilement me dispenser d'assigner au programme bordelais sa place dans l'histoire des études et d'en apprécier la valeur. Mais pour le classer nettement il ne suffirait pas de le comparer aux programmes de Strasbourg et de Genève ainsi qu'à celui des jésuites. Il faudrait d'abord savoir exactement à quoi s'en tenir sur l'organisation des études pendant la première partie du XVIe siècle dans l'Université de Paris et surtout au collège de Navarre, qui en était comme la capitale. Ce travail d'ensemble sur la période de 1500 à 1530 n'a réellement pas été fait. Malgré quelques bons aperçus, on se contente trop souvent, et je suis ici le dernier à pouvoir blâmer les autres, de phrases banales sur la dialectique et la scolastique. J'essaierai, dans un petit livre dont les matériaux sont réunis et qui paraîtra aussitôt que mon activité quotidienne dans l'enseignement m'aura permis de le rédiger, de caractériser et d'apprécier, au moyen des ouvrages des Sylvius, des Jean Pellisson et des Cordier, cette période qui mérite d'être mieux connue, parce qu'elle me paraît tout à l'honneur de l'Université de Paris. La comparaison avec les réformes en province et dans les pays voisins de la France viendra ensuite comme une conclusion naturelle et sera facile. En attendant, j'ai voulu seulement publier à part, à cause de son importance, un des documents dont je me suis servi. D'ailleurs, les notes qui l'accompagnent, et dont je prie qu'on excuse l'étendue, pourront déjà quelquefois aider le lecteur à se former un jugement sur le degré d'originalité de ce programme.

L. MASSEBIEAU.

DESSIN GEOMÉTRIQUE

PROGRAMME SOMMAIRE DU COURS PROFESSÉ A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE SAINT-CLOUD

I. — Avant-Propos.

Un cours de dessin géométrique à de futurs professeurs doit être suffisamment élevé et très étendu, en ce sens qu'il doit renfermer les principes nécessaires pour expliquer toutes les applications possibles; en d'autres termes, il doit être théorique et pratique.

La théorie comprend: des constructions de géométrie plane, la géométrie descriptive élémentaire, la théorie des ombres, la perspective exacte et quelques intersections simples des surfaces.

La pratique comprend: les conventions sur le trait, sur la lumière et sur les teintes, puis la représentation exacte de toutes les surfaces et de tous les corps géométriques, c'est-à-dire de tous les corps ayant une forme déterminée; elle s'étend même, par le dessin à la plume, à la représentation exacte des formes indéterminées, comme les ornements en plâtre, en bois, en pierre ou en métal pouvant être exécutés à l'atelier.

Il ne s'agit pas, en effet, de former des dessinateurs pour telle ou telle industrie, mais des hommes comprenant les applications du dessin à toutes les industries.

Partant de cette idée et vu l'absence de programme bien défini, nous avons cherché la voie à suivre pour arriver au but.

Nous allons publier les grandes lignes du programme que nous venons d'arrêter, en réservant les notions de géométrie descriptive, qui devraient former un cours parallèle au dessin géométrique.

Nous nous proposons, dans la suite, d'extraire de cet ensemble le programme des écoles normales primaires, réparti entre les trois années d'études, en tenant compte des programmes officiels.

Si cet exposé provoque des critiques, nous en ferons notre profit; s'il peut servir aux jeunes gens qui se préparent au professorat des écoles normales en dehors de l'école de Saint-

Cloud, ainsi qu'aux maîtres qui s'occupent sérieusement de dessin géométrique, nous serons heureux de l'avoir publié.

Nous nous empressons d'ajouter que les élèves d'élite que nous avons eu à diriger depuis la fondation de l'école de Saint-Cloud nous ont toujours suivi avec un entrain au-dessus de tout éloge.

II. — Division du Programme.

Le cours de dessin géométrique doit être alternativement théorique et pratique, aussi bien en première année qu'en deuxième, c'est-à-dire que les démonstrations et les conventions doivent être aussitôt suivies d'applications, et par applications nous entendons des relevés sur le relief et des reproductions de ces relevés à des échelles convenablement choisies. De cette manière, les élèves voient clairement l'utilité du dessin.

III. — Choix des exercices.

Il convient aussi de mettre une grande variété dans les exercices afin d'exciter le goût des élèves et d'obtenir un rendement considérable.

D'ailleurs, c'est dans ces exercices aussi nombreux que variés que les futurs professeurs puiseront les éléments de tous les cours qu'ils pourront avoir à faire, soit dans les écoles normales, soit dans les écoles primaires supérieures ou professionnelles.

Dans cet ordre d'idées, chaque année scolaire comprend dix séries d'exercices correspondant à peu près aux dix mois d'études, et chaque série comprend environ 10 planches différentes de format in-8° grand aigle (cadre de 250^{mm} de long sur 200 de large), ce qui fait un total de 200 planches pour les deux années du cours normal.

IV. — Division du Travail.

Pour obtenir 200 planches différentes en deux années, c'est-à-dire en 75 à 80 leçons, il faut nécessairement exécuter en moyenne 2 ou 3 planches par semaine. A cet effet, dans l'intervalle de deux leçons, le travail est partagé, et chaque élève prépare une seule planche au net, bien qu'il ait pris plusieurs croquis ou qu'il ait suivi les explications données sur toutes les planches.

Chaque élève produit ainsi 35 à 40 planches au net dans une

année; il abandonne volontairement le 1/5 ou le 1/6 de son travail, et l'on constitue un album d'ensemble qui reste à l'École comme témoignage d'un travail régulier et comme terme de comparaison.

V. — Programme.

Première année.

Première série — Constructions géométriques et courbes diverses au compas.

2e *série.* — Lavis en gris et en noir de figures planes; carrelage, mosaïque, décoration murale, etc.

3e *série.* — Courbes usuelles construites par points et éléments d'ornement sans relief.

4e *série.* — Lavis en couleurs de figures planes : carreaux en faïence et en terre cuite avec ornements coloriés, dessinés d'après nature.

5e *série.* — Projections et lavis de solides géométriques. Conventions sur les traits fins et les traits forts. Teintes dégradées et teintes fondues.

6e *série.* — Lavis divers : moulures, corniches, piédestaux, lavis des concours d'admission à l'École Centrale des Arts et Manufactures.

7e *série.* — Développement des quelques solides géométriques et des cinq polyèdres réguliers pour l'exécution en carton. Relevé avec cotes et représentation à une échelle déterminée d'objets pour les travaux de menuiserie à l'atelier.

8e *série.* — Relevé et dessin d'objets pour les travaux d'ajustage et de tour.

9e *série.* — Ornement à la plume d'après des modèles : rosaces, palmettes, rinceaux, feuillages, moulures ornées, chapiteaux, ornements des concours d'admission à l'École Centrale des Arts et Manufactures.

10e *série.* — Sculpture sur bois et modelage : relevé avec cotes et représentation à une échelle déterminée d'objets pour les travaux de sculpture sur bois et de modelage à l'atelier.

Deuxième année.

Première série. — Théorie des ombres propres et portées : polyèdres, corps ronds, sphère, surfaces de révolution, etc.

2e *série.* — Stéréotomie : quelques épures simples de portes, voûtes, escaliers, pouvant être exécutées à l'atelier.

3e série. — Levé de bâtiment : portes, fenêtres, murs, fermes, planchers, etc.

4e série. — Mécanique : tracé des vis à filet carré et à filet triangulaire : engrenages plans et coniques ; organes de machines à des échelles déterminées d'après les concours d'admission à l'École Centrale des Arts et Manufactures.

5e série. — Mécanique et physique ; relevé d'organes de machines industrielles et agricoles et d'instruments de physique.

6e série. — Notions sur les ordres d'architecture.

7e série. — Plans topographiques (1) et terrassement ; signes conventionnels, lecture de la carte de l'État-major, emploi des instruments d'arpentage et de nivellement ; notions sommaires sur le tracé d'une route ou d'un chemin de fer ; étude particulière d'une portion de chemin de fer de la ligne d'Orléans avec plan, profil en long, profil en travers et calcul des déblais et des remblais.

8e série. — Perspective exacte.

9e série. — Dessin géométral ou perspectif, ombré ou non, de quelques plâtres de la collection des écoles normales.

10e série. — Epures de quelques surfaces remarquables : héliçoïde développable, hyperboloïde, paraboloïde hyperbolique, conoïde ; intersections simples.

A. Bougueret.

---

(1) A l'école de Saint-Cloud la topographie est enseignée par un professeur spécial. Si nous l'inscrivons dans notre programme, c'est uniquement pour en compléter le cadre.

SUJETS TRAITÉS

PAR LES ANCIENNES ÉLÈVES DE FONTENAY

Les anciennes élèves de l'école normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses continuent, après leur sortie de l'école, à travailler sous la direction des professeurs de l'établissement : des sujets à traiter leur sont indiqués, pour leur fournir l'occasion d'exposer leurs idées par écrit et de recevoir des conseils et d'utiles directions.

Voici les sujets qui leur ont été envoyés pour cet hiver :

Pédagogie générale.

Peut-on expliquer d'après les doctrines mêmes et l'esprit de Port-Royal sa fécondité pédagogique, l'originalité hardie de ses méthodes d'enseignement et son aptitude à former des âmes fortes? — *(Sujet proposé particulièrement aux directrices. — Consulter Sainte-Beuve,* Port-Royal, *et le Dictionnaire de pédagogie, article* Port-Royal.)

Morale.

Commenter le mot de Sénèque *(Lettres à Lucilius)* : « Je travaille à ce que chaque journée soit pour moi toute une vie. »

Littérature.

On dit de la comédie de Molière, tantôt qu'elle est humaine à un degré éminent, tantôt qu'elle est par excellence œuvre française, où se marquent les traits caractéristiques du génie national. Expliquer et discuter ces qualifications.

Littérature et pédagogie.

Essayer de recueillir dans les œuvres de Racine un choix de morceaux à l'usage de l'un ou l'autre cours de l'école primaire.

Produire brièvement les raisons du choix.

Education.

Une jeune institutrice de village, récemment sortie de l'école normale, vous consulte sur le choix de deux ou trois ouvrages qu'elle voudrait acheter pour continuer son éducation durant l'année qui commence.

Pédagogie des sciences.

Quel est le but principal que vous vous proposez dans votre enseignement des sciences naturelles? Ce but étant marqué, quelle marche suivez-vous et quels procédés? Quelles difficultés rencontrez-vous? Obtenez-vous des résultats satisfaisants?

DEUX MANIÈRES DE COPIER

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Je venais de lire l'article *A travers les écoles*, paru dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1885; je pensais à la copie, que j'avais si souvent condamnée dans mes inspections, et je me demandais s'il fallait la proscrire absolument des écoles.

J'étais aussi au bord de la mer, dans un village de 800 habitants, au fond d'un golfe magnifique. Près de là s'étend un marais dont les miasmes causaient autrefois les terribles fièvres paludéennes, mais qui, aujourd'hui, est presque inoffensif grâce aux canaux dont on l'a sillonné. Quand je dis village, je demande pardon aux habitants de la liberté grande.... eux disent: la ville. Et en effet le village de X... est plus qu'un village ordinaire. Il possède une citadelle avec donjon; de longs canons accroupis sur leurs affûts allongent leur gueule au-dessus du parapet. La petite place est ornée d'une fontaine, mais le vent n'en laisse pas toujours le mince filet d'eau retomber dans le bassin qui l'environne. Les rues sont dallées; cela leur donne un air de propreté tout particulier et annonce un reste de grandeur déchue. Jadis elles étaient éclairées avec des lampes à l'huile; aujourd'hui les potences sont veuves de leurs lampes et l'on est replongé dans l'obscurité: de facétieux jeunes gens ont pris les lanternes pour cibles, et l'autorité a donné tort à la lumière qu'elle a supprimée. Le petit port présente en ce moment une animation qu'il ne retrouvera plus: son large quai est encombré de futailles pleines du cédrat qui prend son bain d'eau de mer; dans quelques mois tout sera expédié et le quai deviendra désert: on n'y verra plus que le douanier de quart et quelques pêcheurs, En face, à cent pas des maisons, vient se jeter une petite rivière qui s'élargit tout d'un coup à un demi-kilomètre de son embouchure; naguère on la traversait sur un pont de pierre; on l'a remplacé cette année par un pont de fer de 80,000 francs pour permettre à la diligence de passer la rivière deux fois par jour. Il ne faut donc pas trop en vouloir au maire si le papier officiel de la commune porte en tête: Ville de X... Beaucoup de prétentions et de titres sont sans doute moins justifiés.

Les environs sont charmants: un vallon rempli de lauriers-roses s'ouvre sur le golfe; de juin à septembre, leurs fleurs rouges embellissent le paysage. « Chez nous, dit un voyageur qui a parcouru ce pays, les cours d'eau s'égaient de quelques bouquets d'aunes et de saules qui se penchent sur leurs rives; dans ce beau midi, ils étalent une riche parure de lauriers-roses. » L'air est constamment embaumé des plus suaves parfums: les romarins, puis les bruyères, puis les myrtes, les lauriers-roses chargent l'atmosphère de leurs senteurs

alanguissantes. Involontairement le regard revient toujours au beau golfe bleu qui roule lentement ses flots vers le rivage.

Il ne faut pas s'étonner si dans un tel milieu la fréquentation scolaire laisse beaucoup à désirer. J'eus l'occasion de le constater en pénétrant, à 8 heures du matin, dans l'école enfantine; peu d'élèves étaient venus; il y en avait cependant assez pour que la leçon eût la vie nécessaire.

La directrice est une jeune maîtresse sortie de l'école normale il y a deux ans; elle n'a point hésité à accepter un poste que tant d'autres regardent comme au-dessous de leur talent, surtout quand on est pourvu, comme elle, du brevet supérieur et du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles. Vive et empressée, elle voit tout, pourvoit à tout; elle est à tous et à chacun.

La leçon de lecture-écriture commence. Elle écrit au tableau *an*, *in*, *on*, *un*. Le premier élève lit *an*, le second *in*, le troisième *on*, le quatrième *un*. Tout le monde est attentif. Ensuite chacun cherche un mot où il y ait *an*, *on*, *in*, *un* : *chantre*, *fanchon*, *individu*, *pinson*, *bonbon*, *bouton*, *menton*, *front*, *boudin*, *la fin*, etc. Les mots trouvés, il faut faire une phrase sur chacun d'eux, et avec beaucoup d'à propos la jeune directrice fait remarquer les fanchons dont elle a débarrassé ses jeunes élèves et leur en fait reconnaître la couleur et le nombre : deux sont bleues, l'autre est rouge; la rouge est à Lucie, et l'élève interrogée de dire : « La fanchon de Lucie est rouge, » et une autre : « Le bouton de mon corsage est noir. » Tout cela est écrit au tableau à mesure que les enfants l'ont trouvé. La langue s'apprend ainsi par l'usage, au moyen des choses appartenant au monde des enfants. De livre, il n'en est pas question, ce serait un trouble-fête. On parle de tout à l'occasion, mais les mots signifient quelque chose pour les petits et ils possèdent leur langue.

La leçon est terminée; le tableau noir est couvert d'une écriture soignée, très lisible, comme la directrice a dû en faire un jour de composition, et les enfants lisent encore ces phrases manuscrites. Bien. Maintenant ils prennent leurs cahiers et vont *copier* tout ce qu'on a dit et écrit sous leur dictée. Certes, voilà de la copie intelligente et qui n'ennuiera pas les bébés de six ans qui s'y livrent, pendant que leur active maîtresse fera compter les plus petites ou les occupera avec la méthode phonomimique de Grosselin.

J'ai remarqué que les petites filles de six à sept ans savaient lire, écrire, compter et parler, et sans doute bien d'autres choses que je n'ai pas eu le temps de constater dans ma rapide inspection. Je vais les revoir, me dis-je, dans l'école de filles: ainsi préparées, tout doit aller comme sur des roulettes.

***

En arrivant quelques minutes après dans l'école de filles, je constatai qu'il y avait deux élèves seulement dans le cours supérieur,

trois dans le cours moyen, seize dans le cours élémentaire et onze dans la division enfantine. Frappé du manque de proportionnalité de cette répartition, j'en demandai la raison à l'institutrice, et surtout pourquoi tant d'élèves dans les cours élémentaire et préparatoire?

« Monsieur l'inspecteur, je ne puis classer toutes ces petites dans une division plus élevée, parce qu'elles ne savent pas encore copier convenablement. »

Je me fis apporter les cahiers des petites : elles ne copiaient pas, en effet, d'une façon irréprochable les premières pages venues d'un livre. Ce doit être si fastidieux de suivre de l'œil et du doigt, lettre par lettre, mot par mot, ligne par ligne, un texte plus ou moins compréhensible pour un enfant de sept à huit ans, qu'il n'est pas étonnant que de temps en temps l'œil se lève au-dessus du livre, que le doigt aille plus vite que la plume, et qu'une lettre, voire un mot, soient oubliés. Quelle différence entre cette copie et celle dont j'ai été témoin à l'école enfantine!

La copie me semble ici élevée à la hauteur d'une méthode d'enseignement. C'est en même temps le criterium du savoir des élèves : selon que l'on copie plus ou moins parfaitement, on est digne de monter dans la division supérieure ou condamné à passer une année de plus dans la section inférieure. Copier parfaitement ou reproduire textuellement ce qui a été appris par cœur, ce qui est tout un, c'est le talent qu'il faut avoir acquis pour entrer dans le cours supérieur. Il n'est pas étonnant qu'il n'y ait eu que deux élèves jugées dignes d'une si haute situation.

Mais voyons les résultats d'un tel enseignement. Le premier devoir que j'examine a trait à l'instruction civique.

« Nous sommes gouvernés par des lois justes, car la société française est démocratique, etc., » absolument mot pour mot, virgule pour virgule, comme dans le manuel de Pierre Laloi. Comme copie c'est parfait. Qu'est-ce que la loi? qu'entend-on par une société démocratique? hors-d'œuvre; on n'en sait rien. On copie à la perfection : cela suffit.

A la suite était un devoir sur les sciences physiques ayant pour titre : De la lumière. Est-ce un devoir personnel? Non, c'est une copie littérale de la théorie de Newton et de celle de Descartes. A-t-on compris quelque chose aux hypothèses de l'émission et de l'ondulation? Pas un mot, on ignore ce que c'est qu'une hypothèse; émission et ondulation ne sont pas mieux compris; mais c'est bien copié tout de même, j'en conviens.

Je poursuis. Voici un devoir sur l'économie domestique : Moyens d'enlever les taches sur les vêtements. Oh! le bon devoir dans une école de filles, et comme je sais gré à l'institutrice d'avoir appelé sur ce point l'attention de ses élèves! Je croyais lire une rédaction de leçon... Erreur : c'est la reproduction servile d'un devoir de journal pédagogique.

On étudie l'histoire. On n'est encore arrivé, il est vrai, qu'à Charles VII, mais le morceau écrit a pour titre : Conquête de l'Algérie. Ouvrez *Petit-Jean*, vous l'y trouverez tout au long.

La géographie est traitée de la même façon. Les élèves ne savent pas le nom de la rivière qui se jette dans la mer à cent pas de là ; et, alors qu'un pont de 80,000 francs a dû être un événement dans la contrée, on ne sait pas ce que c'est qu'un pont !

Les petites filles de l'école enfantine, qui savaient si bien lire les images, en ont perdu l'habitude, et de grandes fillettes de dix à onze ans ne trouvent rien à dire sur une gravure qui représente l'intérieur soigné d'une pauvre femme laborieuse. Pourquoi? C'est qu'on a copié. On s'est trouvé seul à seul avec le livre, alignant silencieusement les lettres et les mots, préoccupé exclusivement de la forme de l'exercice, de sa perfection, et l'on n'a pu accorder un instant de réflexion et d'explication à ce travail qui est demeuré stérile. Et l'on a grandi, copiant tout et toujours; on a appris par cœur, on y est devenu habile, reproduisant fidèlement ce qui était appris, sans y rien comprendre, il est vrai... et lorsqu'on a été capable d'écrire sans faute une page de livre, on a été digne de figurer à la tête de l'école.

C'est ainsi que la maîtresse, qui n'est pas une indifférente ni une paresseuse, dupe de son système, en est arrivée à se tromper elle-même ; la perfection des devoirs l'enchante au lieu de l'étonner ; de bonne foi elle croit que ses élèves travaillent fructueusement, et elle s'applaudit de sa méthode. Il est vrai que le jour de l'inspection es élèves ne savent rien, qu'elles ignorent les choses qu'elles devraient le mieux savoir, qu'occupées constamment à copier elles ne savent pas parler et sont d'un mutisme affligeant. Mais la maîtresse explique vite cela. « C'est de la timidité. » Pardon, c'est inexpérience et inhabileté, mademoiselle.

Et je me retire en déplorant que la copie dans cette école — ce n'est malheureusement pas la seule — soit devenue l'unique véhicule de l'instruction et prenne la place de la maîtresse, dont les fonctions se réduisent à une simple surveillance.

« Que ne demandez-vous à vos maîtres de vous exposer ce qu'ils pensent de l'exercice de la copie, la part qu'il lui font dans leurs écoles, les formes diverses sous lesquelles ils l'emploient? » disait M. Anthoine, notre regretté inspecteur général, dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre. Les observations que j'ai faites aujourd'hui me paraissent répondre à ses préoccupations.

P. L.,
Inspecteur primaire

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Nous avons reçu plusieurs communications nouvelles relatives à la décision des instituteurs de la Savoie proscrivant l'emploi du cahier-modèle (Voir la *Revue pédagogique* de novembre 1885, p. 475).

Un membre du Comité de l'*Association des anciens élèves de l'école normale et des instituteurs laïques du Nord*, M. Dubur, à Lille, nous envoie le numéro de novembre du *Bulletin* publié par cette société, en nous disant que « pour répondre à l'appel de la *Revue pédagogique*, le *Bulletin* de l'Association a publié dans ce numéro un article sur *le choix des méthodes et l'enseignement de l'écriture* ». Cet article est un chaleureux plaidoyer en faveur du cahier-méthode. Nous reproduisons ci-dessous l'argumentation qu'il oppose aux raisons données par M. l'inspecteur d'académie de la Savoie :

« La rédaction de la *Revue pédagogique* a tenu à connaître les motifs qui ont déterminé les instituteurs de la Savoie à faire leur petit coup d'Etat. Nous allons les passer en revue l'un après l'autre.

« 1° *Le cahier-méthode ne se prête pas à l'enseignement simultané de* » *la lecture et de l'écriture*... Et pourtant, *tout le monde est d'accord sur* » *ce point : l'écriture doit marcher de front avec la lecture.* » Nous n'oserions formuler aussi hardiment un dogme pédagogique de cette sorte, et déclarer que *tout le monde* l'accepte comme vrai sans contestation. Nous ne croyons pas, pour notre part, qu'il soit possible de faire marcher de pair l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les maîtres chargés de la petite classe savent combien il est difficile d'obtenir de leurs élèves débutants un tracé passable des éléments les plus simples et des lettres les plus faciles. Il faut très souvent plusieurs mois avant que l'enfant arrive à tenir convenablement sa plume et à savoir s'en servir. Qu'on ne perde pas de vue qu'au commencement, tout est à faire, tout est à apprendre : la tenue du corps, de la main droite et de la plume surtout, du cahier ou de l'ardoise, la manière d'exécuter les exercices. Si ces derniers ne sont pas, pendant quelque temps, tout-à-fait élémentaires, le petit élève, dont l'attention devra se porter sur trop de points à la fois, péchera toujours sur l'un ou sur l'autre, et même sur tous. Il faut d'abord qu'il prenne l'habitude de se bien tenir, et que son esprit ne soit pas trop absorbé par la difficulté et la complication des modèles qu'il doit reproduire.

Voici ce que nous avons remarqué maintes fois : Un enfant de cinq à six ans écrit ; on l'a mis prématurément à la copie d'un petit texte manuscrit ; il regarde son modèle où il voit trop d · lettres ; il oublie de surveiller sa main et sa plume, qui va à l'aventure ; il oublie des parties de son texte, forme mal ses lettres, griffonne, etc. Ce n'est pas lui qui mérite d'être puni pour son mauvais travail. Voilà ce que nous n'avons pas été les seuls à constater.

Qu'un pédagogue spéculatif, dans ses méditations philosophiques et psychologiques, trouve que les éléments de la lecture et de l'écriture doivent s'enseigner en même temps, nous reconnaissons sans peine ce que cette théorie a de logique et de séduisant; à première vue, l'idée paraît réalisable. Mais qu'on essaie de la mettre en pratique, et l'on reconnaîtra combien l'application en est difficile, pour ne pas dire impossible.

Voici, d'ailleurs, un extrait du rapport de la Commission d'hygiène des écoles créée par un arrêté ministériel de 1882 : « L'expérience » démontre que si l'on veut enseigner à un enfant, dans la même » séance, à écrire une lettre, nouvelle pour lui, en tenant convenablement son crayon et en donnant de la pente à son écriture, son » attention et celle de son maître sont absorbées par trop d'autres » soins pour qu'il soit possible d'espérer qu'il se tienne bien. Nous » demandons que, pour l'enseignement de l'écriture, on procède » du simple au composé... *Il faut* **dissocier** *le travail mental de la » connaissance des lettres et le travail si difficile de l'assouplissement » des doigts.* »

Nous ne pensons pas qu'il soit possible de ne pas partager cette manière de voir si sage, si sensée. Nous sommes vraiment fâchés que les instituteurs savoisiens soient d'un avis tout opposé. Le mot *papa*, pris pour exemple dans le résumé de leurs idées, est, en effet, un « mot simple » que les élèves lisent « dès les premières leçons de lecture ». Et ils pourraient écrire également le mot *papa* dès les premières leçons d'écriture? Permettez-nous, Messieurs, de le nier absolument et de ne pas essayer.

Ce n'est pas à dire qu'il n'y ait pas quelque chose à faire pour relier les deux enseignements. Ainsi, la plupart des méthodes de *lecture*, dont quelques-unes portent abusivement en sous-titre: *et d'écriture*, offrent à l'élève les deux sortes de caractères; les caractères d'imprimerie et les caractères manuscrits. Ces deux espèces de caractères présentent tant d'analogie qu'il nous semble bon de les faire étudier ensemble dans les leçons de lecture. Les enfants sont ainsi exercés à la lecture *manuscrite* en même temps qu'à la lecture du texte imprimé.

C'est ainsi que l'enseignement de la lecture prépare à l'enseignement de l'écriture, en familiarisant l'enfant avec la forme manuscrite des lettres.

Il convient aussi que, dans l'enseignement de l'écriture, on ne perde pas de vue la lecture. Il existe des méthodes d'écriture conçues dans cette pensée: les exercices d'écriture du cahier peuvent servir d'exercices de lecture.

En résumé, il est bon que les élèves, dans la leçon de lecture, lisent les deux sortes de caractères; et que, dans la leçon d'écriture, ils soient exercés à lire ce qu'ils écrivent. Voilà comment les deux enseignements peuvent être associés. Si, comme nous le trouvons dans une méthode simultanée de lecture et d'écriture, l'on veut faire écrire à un élève nouveau, avec les majuscules: « *Ma mère rira. Remi a ri. Réné m'a mené à une mare* », si, disons-nous, le maître veut que son nouvel élève écrive tout cela sous prétexte qu'il l'a su lire, eh bien! ce maître fait fausse route.

Le reproche fait aux cahiers-méthodes de ne pas se prêter à

l'enseignement *simultané* de deux matières qui ne s'y prêtent que dans une bien faible mesure, n'est donc pas fondé.

« 2° *Le cahier-méthode ne se prête pas non plus à la leçon simul-* » *tanée.* » On entend ici par leçon simultanée d'écriture, celle dans laquelle « les élèves d'une même division font tous ensemble, » le même jour, la même page d'écriture ». On n'obtiendra pas cela, dit-on, avec le cahier-méthode, « car il y a des retardataires à » l'époque de la rentrée et des absents dans le cours de l'année. » Si un élève absent laisse des pages en blanc, les parents se plain- » dront très fort, parce qu'ils n'admettent pas que le cahier qu'ils » ont payé soit incomplètement inachevé. Si, au contraire, l'élève » absent reprend son cahier à la page où il en était resté, la leçon » ne peut plus être commune, et dès la troisième ou la quatrième » semaine, les douze ou quinze élèves de la division auront fait huit » ou dix modèles différents ».

Ces objections ne sont que des objections de détail. Répondons-y pourtant. Pour qu'une leçon d'écriture soit profitable, est-il indispensable que tous les élèves d'une même division fassent la même lettre pendant la même seconde? Faut-il que le maître d'écriture batte la mesure comme le maître de musique? N'exagérons rien, et reconnaissons qu'il n'est pas mauvais que les élèves de la même division fassent le même modèle, mais que ce n'est pas là une des conditions essentielles de leurs progrès. Ce qu'il faut surtout, c'est 1° que le maître démontre bien au tableau noir les principes de l'écriture; 2° qu'il rappelle souvent, au commencement des leçons, la manière de se tenir pour écrire, et qu'il s'assure, avant que les élèves se mettent à écrire, qu'ils se tiennent tous comme il vient de le dire; 3° qu'il exerce une surveillance attentive pendant la durée de la leçon, allant d'une table à l'autre, corrigeant et rectifiant ce qui est défectueux, et contrôlant toujours le travail de chaque enfant, afin que la négligence et l'inattention ne s'introduisent pas dans la classe.

Vous voulez, en outre, le même exercice pour tous? Les cahiers-méthodes ne s'opposent pas à cela. L'élève absent aux leçons précédentes fera la page indiquée pour la leçon du jour, sauf à remplir dans un délai donné celles qu'il n'a pas faites.

Si des pages restent en blanc, ce qu'il est facile d'éviter, « les » parents, dit-on, se plaindront très fort, parce qu'ils n'admettent » pas que le cahier qu'ils ont payé (10 centimes!) soit incomplètement » achevé. » Ils se plaindront de qui et de quoi? De nos jours, les parents et leurs enfants ont toujours raison, et le maître toujours tort. Voici ce que nous répondrions à un père grincheux dont le fils aurait laissé, pour cause d'absence, des feuilles blanches dans son cahier d'écriture: « Monsieur, je regrette beaucoup ce fâcheux état de choses, dont je ne suis pas responsable, n'étant pas cause que votre fils a manqué l'école. Ces lacunes du cahier vous montrent ce qu'il a perdu pendant son absence, et pour l'écriture seulement. Si vous pouviez voir les lacunes qu'il y a dans son esprit pour l'arithmétique, le français, etc., vous feriez en sorte de l'envoyer régulièrement en classe et de ne le retenir chez vous qu'en cas d'absolue nécessité. » Que répondrait le papa?

« 3° *Le cahier-méthode ne laisse pas assez d'initiative au maître.*

» Quelque bien gradués que soient les modèles, il n'est guère possi-
» ble que tous les élèves d'une division soient capables, juste au
» moment opportun, de passer d'un exercice à l'autre suivant l'ordre
» du cahier. »

Ceci n'est-il pas en quelque sorte la réfutation du grief précédent ?

On nous recommande de faire exécuter les mêmes exercices aux élèves de la division, et voici que maintenant on reconnaît qu'il peut se faire que tous ne soient pas capables de suivre l'ordre du cahier. Suivront-ils plus facilement un autre ordre, celui du maître ? Nous ne voyons pas bien où tend cette observation ; elle nous parait mal fondée et en contradiction avec une partie de ce qu'on a lu plus haut. Si, d'ailleurs, il y a une lacune dans la méthode, l'instituteur, qni n'est pas une machine, est là pour la combler. Il ne faut pas être exclusif; s'il est quelquefois nécessaire de faire écrire quelques pages dans le cahier ordinaire, qu'est-ce qui s'y oppose? En employant les cahiers-méthodes, on ne s'en fait pas l'esclave, et on ne s'interdit pas de se servir de temps en temps d'un autre mode d'enseignement.

Il faut laisser toute *initiative* au maître, qui doit connaître les besoins de ses élèves; on la lui ôte en lui imposant une manière dont il ne devra pas se départir, fût-elle contraire à ses aptitudes et peu appropriée au milieu dans lequel il se trouve.

« 4° *Le cahier-méthode favorise la négligence des maîtres et l'inattention des élèves.* »

Un maître *négligent*, qui se sert de cahiers-méthodes, restera négligent quand il ne pourra plus s'en servir.

Avec les cahiers-méthodes, il se contentait de dire à ses élèves : « Prenez vos cahiers d'écriture et faites votre page. » Sans les cahiers-méthodes, il dira, après avoir tracé tant bien que mal l'exercice au tableau noir : « Prenez vos cahiers, et faites votre page. »

Le mauvais usage qu'on peut faire d'une chose ne prouve pas que cette chose elle-même soit mauvaise.

Nous avouons ne pas bien saisir la portée de cette observation que nous trouvons dans le même paragraphe : « Le maître, sachant que
» le modèle est tout préparé, ne sera-t-il pas disposé, surtout dans
» une classe nombreuse, quand les trois heures de classe suffisent à
» peine, à laisser sans direction la division qui est appliquée à l'écri-
» ture, pour s'occuper d'une autre division? » Mais c'est dans les classes nombreuses que les cahiers dont nous parlons rendront de grands services en allégeant la tâche du maître, dont les forces et la puissance de travail ne sont que celles d'un homme, c'est-à-dire qu'elles sont bornées; c'est surtout dans les écoles à un maître, où il y a forcément trois ou quatre divisions, que les cahiers sont d'un très précieux secours à l'instituteur. Il ne peut s'occuper de toutes les divisions à la fois : si la leçon d'écriture a lieu en même temps pour toutes, il lui faudra faire au tableau plusieurs exercices différents, ce qui prendra du temps et nuira à la discipline, le maître tournant trop longtemps le dos aux élèves: si la leçon se fait à des heures différentes, la surveillance de la division qui écrit ne sera pas entière, et il faut un moyen qui seconde efficacement le maître, dont l'attention doit se porter ailleurs au même moment.

Il nous souvient du temps où notre instituteur crayonnait et faisait crayonner, par ses grands écoliers, des pages entières de papier blanc: les élèves repassaient à l'encre. Ce procédé était en usage dans la plupart des écoles à cette époque. L'apparition des cahiers-méthodes a marqué un grand progrès à bien des points de vue. Les supprimer, ce serait retourner en arrière et rendre l'enseignement de l'écriture plus difficile; il exigerait plus de temps et plus d'efforts de la part du maître et des élèves. L'instituteur a énormément à faire aujourd'hui; il ne faut pas à plaisir lui rendre son fardeau encore plus lourd. Qu'on s'ingénie plutôt à l'alléger: aussi, si les cahiers-méthodes n'existaient pas, il faudrait les inventer.

Le réquisitoire contre ces pauvres cahiers finit d'une façon bien inattendu. Les exercices qu'il recommande de faire sur papier *quadrillé* sont le tracé d'une « seule lettre ou même d'une simple barre ». Mais cela, ce sont les premiers exercices des cahiers-méthodes, ce n'est plus cette merveilleuse méthode où les enfants « dès les premières leçons » savent écrire *papa* aussi facilement qu'ils le lisent. Pour mieux montrer combien cette fin contredit le commencement, donnons-nous encore, malgré la longueur de cet article, le plaisir de faire une dernière citation: « Dès la première leçon, l'enfant » apprend à tracer passablement une barre on même un *i*, et il est bien- » tôt capable d'écrire quelques lettres, puis des syllabes et des mots » faciles. » Nous connaissons des cahiers-méthodes où cette marche est rigoureusement suivie.

Ce n'est point calomnier nos confrères de la Savoie que de dire qu'ils n'ont pas pris la peine d'étudier mûrement, avec calme, sans parti pris, la question qu'ils prétendent trancher d'une façon cavalière.

Ils ne se sont certainement pas rendu compte des inconvénients de l'usage exclusif du tableau noir pour la leçon d'écriture. Enumérons-en quelques-uns, les plus graves:

1° Il n'existe guère de classes où tous les élèves voient également bien, sans se déplacer, ce qui est au tableau noir; il faut aussi tenir compte de ceux qui ont la vue faible.

2° Il est fort peu commode, très fatigant pour le corps, pour les yeux et pour l'esprit, d'avoir à reproduire un modèle placé bien loin, et à porter sans cesse sa vue du tableau au cahier, et du cahier au tableau. Les débutants sont incapables d'un pareil effort; ils se trouveraient mieux d'avoir le modèle sur la page même qu'ils écrivent.

3° Les lettres écrites au tableau doivent être réduites sur le papier; malgré le quadrillé, il y a là une réelle complication, et une difficulté ajoutée à toutes les autres. Le maître chargé d'une classe nombreuse doit se donner une peine incroyable pour obtenir des résultats souvent médiocres.

4° L'instituteur n'écrit pas toujours au tableau noir. On peut faire de la calligraphie sur le papier, et ne savoir que griffonner avec la craie. Et pourtant, on ne doit présenter aux élèves que des formes correctes; à quelque division qu'ils appartiennent, il convient de leur mettre de bons modèles entre les mains; c'est ainsi qu'on aura le plus de chances d'avoir de bonnes écritures. Qu'on réserve le tableau pour la démonstration des principes. »

M. Dubur ajoute dans sa lettre d'envoi :

« Il y a une autre question sur laquelle bon nombre d'instituteurs aimeraient à être fixés, et ils seraient infiniment reconnaissants à la *Revue pédagogique* d'en dire quelque chose; c'est celle-ci : « Peut-» on interdire à un instituteur de se servir, pour enseigner l'écriture, » de cahiers-méthodes? » Quant à nous, nous répondrons sans hésiter que l'instituteur est libre dans le choix de ses procédés, et que, sur ce point, il peut bien recevoir des conseils, mais pas d'ordres. »

Nous pensons, avec notre honorable correspondant, que les conférences d'instituteurs n'ont pas qualité pour interdire l'emploi d'un procédé d'enseignement. Les instituteurs qui y prennent part peuvent bien décider de se servir ou de ne pas se servir de telle ou telle méthode: mais cette décision n'engage que ceux qui l'ont prise, et ne saurait enchaîner la liberté de leurs collègues, qui reste entière.

Un autre correspondant, M. Palanque, commis principal d'inspection académique à Digne, nous communique l'opinion des instituteurs des Basses-Alpes, qui s'éloigne beaucoup de celle de leurs collègues du Nord :

« J'assistais dernièrement, nous écrit-il, à une conférence pédagogique dans laquelle on agita la question des *cahiers-modèles*. Presque tous les instituteurs ou institutrices présents à la réunion se prononcèrent contre l'emploi de ces cahiers; un vieux maître fit même valoir à ce sujet un argument qui fut fort apprécié et parut à tous plein de sens pratique : « Les cahiers-modèles, disait-il, ont un défaut capital : ils n'intéressent pas assez les enfants et ne peuvent pas stimuler leur application. L'écolier qui copie est toujours porté à se dire : Il est inutile que je m'applique, je n'arriverai jamais à faire aussi bien que l'imprimerie, le maître lui-même n'y parviendrait pas. »

On renonça donc aux cahiers-modèles et l'on adopta un système qui, sans offrir les inconvénients signalés par les instituteurs de la Savoie en ce qui touche le texte imprimé, supplée, d'une certaine façon, aux avantages que peut présenter le cahier-méthode. Il s'agit tout simplement de modèles (deux ou trois lignes au plus) tracés par le maître lui-même; ces modèles, écrits sur des bandes de papier détachées, sont gradués suivant la force de chaque division et, au moyen d'un roulement bien ordonné, peuvent servir pendant très longtemps; il y a là, une fois environ chaque année, quatre ou cinq heures de travail pour l'instituteur, ce qui est tout à fait insignifiant. Il est entendu d'ailleurs que cela ne doit pas dispenser le maître d'exposer brièvement la leçon d'écriture au tableau noir.

Tel est le système qui a été adopté, avec quelques détails d'application, pour quelques écoles des Basses-Alpes, et qui me paraît offrir des avantages nombreux. J'ai vu beaucoup de bonnes écoles et j'ai remarqué que presque partout où les élèves avaient une belle écriture, c'était la méthode même du maître qui était suivie; tous les élèves écrivaient comme l'instituteur, sinon aussi bien, du moins avec les mêmes principes et le même genre d'écriture, ce qui sem-

blerait démontrer que cette méthode est l'une de celles qui produisent les meilleurs résultats et, à coup sûr, celle que les élèves suivent le plus volontiers. »

M. Pavette, inspecteur primaire à Montmorillon, se prononce en faveur d'un système éclectique.

« Il y a, dit-il, un principe pédagogique dont j'ai constaté bien souvent la justesse, et qu'on ne saurait trop rappeler : c'est qu'en matière d'instruction aussi bien que d'éducation, il n'y a pas de méthode absolue, de système exclusif. On a discuté autrefois sur le choix à faire entre la méthode *analytique* et la méthode *synthétique*. Elles sont excellentes toutes les deux, et l'une, sans l'autre, ne vaut rien : tout dépend de l'enseignement auquel on les applique et de la manière dont on s'en sert.

Le cahier-méthode est bon, à la condition de ne pas être employé seul, car alors il a de graves inconvénients que ne présente pas le second système; d'un autre côté, celui-ci a dans le cahier-méthode un auxiliaire très utile. Voici comment on pourrait les concilier.

Le cahier-méthode serait peu employé dans le cours élémentaire; il alternerait, dans le cours moyen, avec l'autre système, et enfin aurait la prépondérance dans le cours supérieur.

J'ai constaté dans un certain nombre d'écoles les inconvénients de l'emploi exclusif du cahier-méthode. Les maîtres qui n'avaient pas passé par l'école normale étaient étonnés quand je leur demandais s'ils enseignaient l'écriture par principes, en faisant exécuter des exercices sur le cahier de devoirs journaliers ou sur un cahier blanc: ils ne s'étaient servis que du cahier-méthode dans leur enfance, et ils suivaient le procédé qu'ils avaient vu employer. Dans ce cas, je préférerais l'autre système, qui a de grands avantages, entre autres celui de rendre possibles l'enseignement simultané, non seulement de la lecture et de l'écriture, mais encore de l'orthographe et du dessin.

Je désirerais qu'il me fût permis d'étendre la question, et d'indiquer la manière dont peut être donné cet enseignement simultané.

Les enfants ont lu sur la méthode le mot *carafe*. A la leçon d'écriture, qui suit celle de lecture, le maître dessine au tableau noir, non une carafe quelconque, mais celle qu'il a posée sur le bureau, et il écrit le mot, à côté ou au-dessous, d'abord en caractères imprimés, puis en caractères manuscrits. Tout en dessinant et en écrivant, il fait aux élèves attentifs, non pas une leçon de choses sur le verre, mais une simple causerie sur les notions à leur portée. On se plaint généralement, et avec raison, que les enfants ne parlent pas assez dans nos écoles. Eh bien! voilà une excellente occasion de les faire causer et de les habituer à observer. Le maître dira : « Comment appelez-vous cet objet que j'ai placé sur le bureau, que je dessine au tableau et que vous allez reproduire sur votre ardoise? — A quoi sert-il? — En quoi est-il? — Citez-moi les objets en verre que vous connaissez; leurs usages. » Il appellera l'attention sur l'utilité du verre, et en particulier des vitres, sans lesquelles la classe serait obscure et ne pourrait pas exister. Il pourra leur dire, en deux mots, avec quoi on fait le verre, et pour terminer il leur racontera succinctement l'histoire de sa découverte.

Tout le monde reconnaît que la composition française est la partie la plus faible dans les écoles. Cela tient surtout à ce que les élèves n'y sont pas exercés assez tôt. On se figure qu'ils ne peuvent faire des devoirs de style que dans le cours supérieur, ou tout au plus dans le cours moyen : c'est une grave erreur. Ils devraient en faire dès leur entrée à l'école, oralement d'abord, par écrit ensuite. On ne sait quels sujets leur faire traiter; en voilà un, celui que j'ai cité plus haut. Les élèves qui ont un an d'école, et qui commencent à lire couramment, ont écouté les explications données sur le verre; il suffit d'écrire au tableau un sommaire un peu développé pour leur fournir un sujet facile et à leur portée.

Les petits enfants ont écrit plusieurs fois *carafe* sur leur ardoise : ils apprennent en même temps l'orthographe de ce mot, qu'ils se rappelleront d'autant plus facilement que le nom de l'objet sera toujours associé dans leur esprit avec le dessin de cet objet, qu'ils ont fait, et avec l'objet lui-même, qu'ils ont vu. C'est un excellent moyen pour les familiariser avec l'orthographe d'usage, qui est la plus difficile à apprendre, et qu'ils retiendront d'autant mieux qu'à cet âge les impressions sont plus vives et se gravent profondément. Quand ils auront écrit un certain nombre de mots, on leur fera faire de petites dictées sur les mots qu'ils ont écrits, comme une carafe, la pipe, une île, etc.

Il est facile de voir l'importance de ces exercices d'écriture et de langage qui, lorsqu'ils sont bien dirigés, peuvent procurer aux élèves l'acquisition d'un grand nombre de connaissances de toutes sortes, et en même temps contribuer à leur éducation. Ainsi, les enfants ont lu le mot *nid*; le maître met sur le bureau un nid qui avait été détruit par un élève, et qu'il a conservé; il le dessine au tableau, écrit le mot *nid*, et, pendant ce temps, fait une causerie familière qui, sans en avoir l'air, sera une leçon de morale. Il fera comprendre à ses élèves, en quelques mots, l'utilité des oiseaux, et par une comparaison entre la tendresse des oiseaux pour leurs petits et celle des parents pour leurs enfants, il leur inspirera les sentiments de pitié, de compassion, de douceur, qui existent en germe dans leur cœur, mais qu'il faut savoir éveiller sous peine de les voir s'atrophier ou ne se développer qu'incomplètement. Voilà encore un excellent sujet de style non seulement pour le cours élémentaire, mais, avec un peu plus de développements, pour le cours moyen, voire même pour le cours supérieur.

Il est bien évident que le procédé que je viens d'indiquer devra être accompagné d'un enseignement de l'écriture d'après les principes rationnels, en commençant par les lettres les plus faciles (sans tenir compte de l'ordre alphabétique), et en groupant les lettres qui, comme *c*, *o*, *a*, *d*, etc., s'exécutent de la même manière, d'après les mêmes principes. Ce procédé rendrait de grands services dans les écoles où n'est pas employée la nouvelle méthode d'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, comme la méthode Schüler (Maurice Block), ou la méthode Cuissart. »

CONFÉRENCES D'INSTRUCTION CIVIQUE

POUR LES ADULTES

L'enseignement civique a été introduit dans les programmes de l'enseignement primaire, et aujourd'hui, dans toutes les écoles publiques de France, on lui fait la place qu'il mérite. Grâce à la loi sur l'obligation, pas un des enfants de la génération actuelle ne sera donc ignorant des principes essentiels sur lesquels repose le gouvernement républicain et des organes principaux qui le composent. Mais les écoliers actuels ne seront électeurs que dans une dizaine d'années et, s'il est juste de compter sur eux pour l'affermissement de la République dans l'avenir, il serait peut-être téméraire de laisser leurs pères et leurs frères exercer présentement leurs droits de citoyens sans leur faire connaître, au moins sommairement, les institutions qui régissent notre pays. Les événements ont démontré aux plus indifférents que les électeurs peuvent se laisser tromper sur l'origine, la valeur et les tendances de notre gouvernement.

Dans les villes, les citoyens sont généralement éclairés; les livres et les journaux y abondent, et tout le monde sait à peu près lire. Mais dans les campagnes il n'en est pas de même : outre que le cultivateur n'a pas toujours le temps de parcourir un journal, le plus souvent il n'en reçoit aucun ou n'est pas à même de lire celui qui passe à sa portée. Il est, d'ailleurs, beaucoup de journaux qui ne peuvent concourir à former l'éducation civique de leurs lecteurs.

Quand les premiers éléments font défaut, il est très difficile de faire soi-même sa propre instruction. Ce n'est que par des lectures nombreuses, des conversations, des discussions qu'on arrive à apprendre une partie de ce qu'on devrait savoir. Eh bien! il est certain que l'homme qui passe toute son existence isolé dans une ferme ou dans un petit village ne peut arriver à acquérir, par lui-même, ce minimum de connaissances civiques indispensable à tout citoyen d'un pays libre; donc il ne serait pas inutile d'essayer de le lui donner au moyen d'un enseignement direct.

Or, il suffit qu'il soit utile d'entreprendre une pareille œuvre, pour qu'on recherche les moyens de l'accomplir. Ces moyens ne seront peut-être pas les mêmes partout : néanmoins, il me paraît que c'est à l'instituteur qu'il faudrait, le plus souvent, confier cette délicate mission. L'instituteur ouvrirait, pour cet objet spécial, un cours d'adultes où l'on enseignerait exclusivement l'instruction civique. Il va sans dire que la politique en serait sévèrement bannie; et il est très facile, quoiqu'on en dise, de distinguer entre les deux choses. Indiquer les origines de nos institutions actuelles et expliquer la Constitution de 1875, telle serait la tâche que je voudrais voir nos maîtres s'imposer.

Qu'on ne dise pas qu'il est impossible d'amener les adultes à l'école : si l'on sait choisir le jour et l'heure, il est facile de les avoir à peu près tous. En Bretagne, par exemple, où les sentiments religieux sont encore si forts et où chacun se fait un devoir d'assister aux offices, l'instituteur ferait sa conférence d'instruction civique le dimanche, à la sortie de la messe, et on passerait de l'église à

l'école pour l'entendre. Ailleurs, une autre circonstance pourrait commander le choix d'un autre jour ou d'une autre heure. Partout, il faudrait que le conférencier s'imposât pour règle de ne pas sortir du domaine de l'enseignement civique et de traiter ses auditeurs comme des citoyens et non comme des écoliers auxquels on fait faire un devoir ou réciter une leçon.

J'apprends que le conseil municipal de Saint-Pierre-Quilbignon, commune voisine de Brest, vient de décider qu'un prix annuel de 300 francs sera accordé, à partir du 1er janvier 1886, à l'instituteur qui fera pendant l'année, dans les communes rurales de l'arrondissement de Brest, le plus grand nombre de conférences d'enseignement civique. Ces conférences devront être faites en langue bretonne. Pour avoir droit au prix, il faudra qu'un instituteur ait fait au moins dix conférences dans l'année. Dans le cas où plusieurs instituteurs atteindraient ce chiffre, le prix sera partagé. Si aucun ne l'a atteint, le prix sera partagé entre les instituteurs au prorata des conférences faites par chacun d'eux. Il me semble qu'il y a là un exemple à suivre.

P. Estienne,

Inspecteur primaire à Brest.

CORRESPONDANCE

A Monsieur le directeur de la Revue pédagogique, *Paris.*

Monsieur le directeur,

La *Revue pédagogique* du mois de décembre a publié un rapport de M. Ch. Bigot à M. le ministre de l'instruction publique sur les écoles, et principalement sur l'enseignement de la langue française, à Athènes et à Constantinople.

Ceux des lecteurs de votre *Revue* qui connaissent l'Orient ont été surpris de voir que, de toutes les écoles françaises de Constantinople, M. Bigot n'ait mentionné, pour l'enseignement primaire, que l'institution des Frères à Kadi Keuï et celle des Sœurs au Taxim. Sans doute ces écoles rendent des services signalés à la propagation de la langue française dans la capitale de l'Islam, mais à côté d'elle il y en a d'autres, plus accessibles à toutes les classes de la population, et par le caractère gratuit de l'enseignement qui y est donné, et par la situation de ces établissements dans les divers quartiers de Constantinople. Je veux parler des écoles de l'Alliance israélite, répandues, au nombre de douze, dans les divers villages dont l'agglomération constitue Constantinople, et dont M. Bigot a paru ignorer l'existence.

L'Alliance israélite entretient, en effet, à Constantinople, sept écoles de garçons et cinq écoles de filles. Voici la liste de ces établisse-

ments, avec la désignation des quartiers où ils sont situés et le nombre des élèves qui les fréquentent :

			Fréquentées par
Quartier de Balat,	école de garçons . . .	125	élèves
— —	— filles	138	—
— Couscoundjouk,	— garçons . . .	115	—
— Dagamami,	— filles	64	—
— —	— garçons . . .	107	—
— Galata,	— filles	151	—
— —	— garçons . . .	105	—
— —	(pour les Israélites allemands) école de garçons et filles.	181	—
— Haskeuï,	— filles	162	—
— —	— garçons . . .	93	—
— Ortakieuï,	— filles	99	—
— —	— garçons . . .	96	—
En tout		1,436	élèves,

dont 741 garçons et 695 filles.

La langue française est la langue officielle de toutes ces écoles et constitue, avec les connaissances élémentaires, la base de l'enseignement qui y est donné. Les programmes sont, sauf les modifications exigées par les conditions locales, ceux adoptés par notre ministère de l'instruction publique. Les directeurs et les professeurs de ces écoles sont d'anciens élèves de l'école normale que l'Alliance israélite entretient à Paris (4 *bis*, rue des Rosiers). Ces établissements, bien qu'ouverts aux élèves de tous les cultes, sont plus spécialement fréquentés par des Israélites.

M. Bigot qui, dans son rapport, rend justice aux enfants israélites en disant, à propos de l'école du Taxim : « Les bonnes élèves, ce sont les juives », aurait certainement visité les écoles de l'Alliance israélites, s'il en avait connu l'existence. C'est peut-être un peu notre faute. Notre Société n'est pas assez connue en France, et la plupart de nos concitoyens ignorent que, grâce aux efforts de l'Alliance israélite, plus de 10,000 enfants reçoivent, sur les bancs de cinquante écoles disséminées en Orient et en Afrique, une instruction, élémentaire, il est vrai, mais française, au prix de sacrifices considérables, qui ne s'élèvent pas à moins de 600,000 francs par an.

Il m'a semblé, monsieur le directeur, que cette rectification était nécessaire, dans l'intérêt même de la cause que vous défendez. La mission de M. Ch. Bigot ne sera sans doute pas la seule de ce genre, et j'ai cru devoir signaler les écoles de l'Alliance israélite aux voyageurs que ces questions pourraient intéresser.

Je vous prie d'agréer, monsieur le directeur, l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

D. Cazès,

Directeur de l'école de l'Alliance israélite de Tunis.

Tunis, le 27 décembre 1885.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

J'ai été prié de venir ici tous les deux mois entretenir des livres nouveaux les lecteurs de la *Revue pédagogique*. Les notices bibliographiques que publie la *Revue* ont surtout pour objet les ouvrages qui intéressent l'enseignement; ces causeries ne leur feront pas tort; nous y donnerons sans doute une large place aux livres qui regardent plus spécialement l'Université: mais nous considérerons comme étant de notre domaine l'histoire, la littérature et l'art, aussi bien que la pédagogie.

Les plus courtes préfaces sont les meilleures, je me hâte donc d'entrer en matière.

***

M. Raoul Frary, l'auteur du beau livre intitulé *le Péril National*, couronné il y a deux ans par l'Académie française, vient de publier un volume autour duquel il se fait grand bruit, *la Question du Latin* (1).

Faut-il, dans nos lycées et collèges, continuer à enseigner les langues mortes? On a souvent discuté à ce propos; M. Frary se prononce résolument pour la négative. Il ne demande pas seulement que l'on substitue, dans l'enseignement du grec et du latin, des méthodes différentes à celles dont l'Université a fait longtemps usage; il ne demande pas seulement que l'on développe davantage l'enseignement du français: c'est la suppression du grec et du latin, leur suppression partout, qu'il réclame.

Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans ce grave débat. Je dirai seulement que la proposition radicale de M. Frary ne me semble avoir aucune chance d'être acceptée, et que, pût-elle l'être, je ne souhaiterais pas pour ma part qu'elle le fût. Si l'on enseigne à trop de jeunes gens qui n'en retirent aucun profit le grec et le latin dans l'enseignement secondaire, si on leur fait perdre ainsi plusieurs années qui pourraient être mieux employées,

(1) Un volume in-12, Léopold Cerf, éditeur.

il serait très fâcheux pour la France que personne n'y étudiât plus ces belles langues anciennes auxquelles nous devons le meilleur de notre génie national.

Mais il y a dans le livre de M. Frary, à côté de sa thèse, beaucoup de chapitres dont notre enseignement à tous les degrés peut faire son profit, et que je tiens à signaler ici. Le premier est celui où l'auteur s'est occupé de l'enseignement du français. Il remarque fort justement que cet enseignement, qui devrait être si facile, si attrayant, on s'est au contraire comme appliqué à le rendre rebutant pour l'enfance et pour la jeunesse. Je ne saurais mieux faire que de citer ici ses propres paroles :

« Nous savons le français sans nous donner la peine de l'apprendre; il suffit d'écouter ceux qui le parlent bien, et de lire les auteurs qui l'ont bien écrit. Il semble que ce bienfait de la nature nous ait déplu parce qu'il était gratuit; nous avons cherché le moyen de faire payer chèrement aux écoliers ce qu'ils pouvaient avoir pour rien, et nous l'avons trouvé. On a traité la langue maternelle comme une langue morte; on l'a hérissée de grammaire, d'orthographe et d'analyses ; on a élevé autour d'elle un rempart de règles, d'abstractions et de subtilités, et, comme pour dégoûter sans retard les enfants de l'étude, on les a jetés, à peine sortis des bras de la nourrice, dans les halliers du participe et les broussailles de l'imparfait du subjonctif. Une grande partie du travail que la jeunesse des écoles primaires consacre à s'instruire est sacrifiée à la tyrannie de l'orthographe ; cette science de convention dévore les heures les plus précieuses de la vie.

» N'adoptera-t-on pas une autre mesure de la valeur des gens et verra-t-on jusqu'à la consommation des siècles le dragon de la dictée garder l'entrée de la plupart des carrières ?

» Nos élèves ne sont pas obligés de boucler avant treize ans tout leur bagage d'instruction; je voudrais qu'on leur épargnât les tortures de la grammaire. L'orthographe d'usage leur viendra d'elle-même; quant aux règles, on les leur expliquera en peu d'heures quand ils seront en état de les comprendre. Je ne parle pas des prétendues analyses logique et grammaticale, qui semblent avoir été inventées uniquement pour tuer le temps de la façon la plus triste. Voilà l'enseignement du français bien

simplifié, au moins dans les classes élémentaires. On apprendra par cœur les fables de La Fontaine comme le vrai trésor des citations et allusions de la conversation française; quelques autres poésies seront également logées dans la mémoire des enfants, mais avec choix et avec sobriété. Peu de préceptes, de sermons et de moralités : cela dégoûte de la morale. Les tragiques sont de bonne heure intelligibles, Corneille surtout. Est-il nécessaire de faire apprendre par cœur des morceaux de prose? C'est un exercice très pénible pour certains esprits; au moins n'en faut-il pas abuser. »

M. Frary estime aussi que, dans nos classes, on fait une part trop exclusive à la littérature classique du XVIIe et du XVIIIe siècle; qu'à ces modèles on pourrait joindre, pour l'instruction de la jeunesse, un certain nombre d'ouvrages plus récents, mais dont la réputation est déjà consacrée; sur ce point également je ne puis que le citer, en l'approuvant :

« Faut-il conserver une liste sacro-sainte des livres classiques éternellement imposés à l'admiration des élèves? Il conviendra au moins de laisser aux professeurs une assez grande liberté à cet égard, et les professeurs eux-mêmes encourageront les élèves dans leurs excursions indépendantes à travers la littérature même moderne. Éviter l'ennui, et faire naître l'amour de la lecture, voilà le but; peu importe le chemin. Il y a des œuvres d'une beauté immortelle que tout Français doit connaître, mais que les jeunes gens ne peuvent goûter avant que le sentiment littéraire se soit éveillé dans leur esprit. Ce serait grand dommage s'ils quittaient le collège sans avoir étudié les *Oraisons funèbres*, les *Pensées* de Pascal. Mais on risque de les rebuter si on les met trop tôt à cette forte nourriture. L'histoire intéresse tous les âges : Quintilien prétend même qu'elle n'a pas besoin pour cela d'être bien écrite. On peut joindre au *Charles XII* de Voltaire quelques œuvres contemporaines : la *Conquête de l'Angleterre*, d'Augustin Thierry; la *Campagne de 1812*, de Philippe de Ségur; les *Faux Démétrius*, de Mérimée; les premiers volumes de l'*Histoire de France*, de Michelet. »

M. Frary demande que, dans l'enseignement secondaire au moins, on accorde une place à nos vieux auteurs, à ceux qui, suivant l'heureuse expression qu'il emploie, « vieillissent de plu-

sieurs siècles nos titres de noblesse »; cela aussi me paraît excellent.

Je me sépare de lui sur un seul point, qui est important. Il ne semble pas croire à l'utilité de l'explication du français; il remarque que dans les concours cette épreuve est celle dont les examinateurs se déclarent en général le moins satisfaits. La chose prouve uniquement, ce que l'on savait, que cette épreuve est la plus difficile. Il remarque que, trop souvent, expliquer un auteur, c'est redire mal ce qu'il avait dit bien, et, selon son expression encore, « débiter des platitudes sur des chefs-d'œuvre ». Il est trop certain que beaucoup de maîtres n'y manquent pas. Ce que l'on a appelé longtemps expliquer un auteur français, c'est se pâmer à chaque ligne, et planter un point d'admiration au bout de chaque phrase. La chose est inutile et ne sert qu'à ennuyer les élèves et à perdre du temps. Il est certain pourtant que les élèves, naturellement légers, ne sentent guère et ne comprennent que ce qu'on les aide à sentir et à comprendre.

M. Frary voudrait qu'on se bornât à les inviter à lire les auteurs français et à leur laisser du temps pour les lire. Les liraient-ils, et, s'ils les lisaient, les apprécieraient-ils bien? Voilà ce dont on peut douter. Je voudrais pour ma part, au contraire, qu'une grande partie des classes de français fût consacrée à la lecture de nos meilleurs écrivains; qu'on en lût, non pas quelques lignes seulement destinées ensuite à être apprises par cœur, mais de longs fragments quand on n'en peut lire la totalité; que l'explication portât moins encore sur le commentaire littéraire proprement dit, toujours aisément banal, que sur les mots, dont le sens a changé avec le temps, et qui, par suite, a besoin d'être restitué; sur les questions philologiques ou grammaticales que provoquent un mot ou un tour de phrase; sur les mœurs ou les institutions, que tel ou tel passage nous fait connaître, ou bien qu'il faut connaître si on veut le comprendre; qu'en un mot l'histoire, la morale, vinssent, aussi bien que les questions de langue ou de goût, varier et animer la lecture faite en commun. C'est ainsi déjà que beaucoup de professeurs entendent leur tâche, et l'explication du français ainsi pratiquée est assurément l'un des exercices les plus féconds de l'enseignement. Loin

de se plaindre qu'on lui accorde aujourd'hui trop d'importance, il faut souhaiter qu'on lui donne dans l'avenir plus de place encore.

M. Frary a un bon chapitre sur l'histoire. J'en détache cette page où il fait bien ressortir et ce qu'était naguère l'enseignement historique et ce qu'il doit être pour répondre à la vérité :

« Le véritable héros de l'histoire de France, telle qu'on nous l'apprenait au collège, c'est le pouvoir royal ; les conquêtes des Capétiens et les vicissitudes de leur autorité sont l'intrigue de ce long drame. Il semble que hors de là il n'y ait que confusion et désordre, et que les étapes du despotisme soient seules dignes de notre attention. On obtient ainsi, selon la méthode classique, une merveilleuse unité ; tout mène à la monarchie de Louis XIV ; il faut bien admettre ensuite la décadence de cette monarchie pour expliquer et justifier la Révolution. Mais les élèves se font-ils ainsi une juste idée de l'existence de nos pères ? Savent-ils que le XIe siècle a vu la nation française au comble de la grandeur et la royauté au comble de la faiblesse ? Savent-ils que le XIIIe siècle est un temps de prospérité et le XVe un temps de misère ? Que les Français étaient plus riches et plus heureux sous Henri II que sous Louis XIV, que la révolte était au moins aussi légitime contre Mazarin que contre Louis XVI ? On leur dit comment Louis XI abattit les derniers des grands vassaux, comment Richelieu triompha de la résistance des grands seigneurs, mais on leur laisse croire que nos pères habitaient dans des tanières. Indiquez-leur une date prise au hasard : ils n'hésiteront pas sur la question de savoir qui régnait alors ; mais si la France était heureuse, si elle était très peuplée, si la terre était bien cultivée, si le commerce et l'industrie étaient florissants, cela n'est pas dans le programme. Encore s'agit-il de notre pays. Sur les pays étrangers, les notions des élèves sont encore bien plus incomplètes. Elles se bornent à la connaissance d'une série de révolutions, d'une liste de dynasties et de souverains, avec quelques noms de batailles ; ce qu'il faut pour se tirer honorablement d'un examen où les questions pourront être posées par un professeur de littérature, qui se pique de ne connaître l'histoire qu'en homme du monde.

» L'histoire complète est l'histoire de l'humanité et non pas

l'histoire des gouvernements, de leurs variations et de leurs révolutions. »

Mais le chapitre le plus complaisamment développé par M. Frary est celui qu'il a consacré à la géographie. Jamais la cause de la géographie n'a été plaidée avec plus de charme et d'une façon plus attrayante. Jamais on n'a mieux montré que cette étude, qui faisait naguère tant de peur à la jeunesse, qui ne lui apparaissait que hérissée de noms propres barbares dont la liste était interminable, peut être, si le maître le veut, l'étude la plus vivante, la plus variée et la plus aimable, celle aussi qui fera pénétrer dans l'esprit le plus d'idées justes. Il est malheureusement impossible de rien détacher de ce chapitre où tout se tient.

A vrai dire, je crains que M. Frary n'ait poussé sa thèse jusqu'au paradoxe. Il montre bien que l'étude de la géographie, si on la pousse à fond, touche à toutes les autres et les embrasse toutes. Est-ce que les sciences naturelles, des révolutions passées du globe aux moindres manifestations de la vie actuelle, ne sont pas liées à la géographie? Est-ce que sans la géographie on peut comprendre l'histoire de l'humanité? Est-ce que sans elle on peut expliquer les mœurs, les institutions, les philosophies même et les religions? J'en demeure d'accord. Mais s'il eût plu à l'auteur de *la Question du Latin* de choisir une thèse toute différente; de démontrer, par exemple, que tout rentre, en y mettant un peu de bonne volonté, dans l'histoire naturelle, ou dans l'histoire, ou, comme on se plaisait à le dire naguère encore, dans la littérature, — je crois qu'il n'y eût pas réussi d'une façon moins triomphante. La vérité, c'est que les connaissances humaines sont toutes enchaînées les unes aux autres; que nos classifications scientifiques ont toujours quelque chose de factice et d'arbitraire; que tout rentre dans tout, et que les sciences diverses se prêtent un mutuel et indispensable appui. Laissons donc de côté ce que la thèse de M. Frary a d'un peu paradoxal, et retenons-en seulement ce qu'il est bon d'en retenir, à savoir que nous avions trop longtemps dédaigné en France la géographie, et qu'elle ne méritait pas ce dédain. Le public était déjà à demi convaincu; il le sera désormais tout-à-fait. Si tout le monde, en France, se rendait bien compte qu'aujourd'hui l'œuvre

de la civilisation s'accomplit sur notre planète toute entière, et qu'une race qui se résigne à borner son influence aux étroites limites auxquelles la nationalité est bornée, est une race qui abdique, et par conséquent une race condamnée, nous n'aurions pas sans doute assisté aux affligeants débats, aux débats humiliants pour l'honneur français, auxquels a donné lieu, à la fin du mois dernier, la discussion du Tonkin.

En somme, le volume de M. Frary remue beaucoup d'idées. Il a porté devant le grand public des problèmes qui naguère étaient comme renfermés dans le monde des écoles. Par sa forme attrayante, il s'est fait lire de tous; il a passionné par la vivacité même du parti pris; c'est un résultat précieux en ce temps de démocratie, où l'opinion est le souverain juge; et, quelles que soient les critiques dont *la Question du Latin* puisse être l'objet, c'est là ce dont il faut, je crois, savoir gré à l'auteur.

***

On a vu comment M. Frary comprend l'enseignement de l'histoire. Il n'y a point ici de révolution à demander: la révolution heureusement est faite. Les livres d'histoire publiés depuis une quinzaine d'années — et ils ont été nombreux soit pour nos écoles primaires, soit pour l'enseignement secondaire — ne ressemblent plus aux manuels que l'on mettait jadis dans la main des écoliers; ils ne sont plus bourrés jusqu'à éclater de faits et de dates qui ne disaient rien à l'intelligence; ils ne sont pas non plus consacrés exclusivement aux incidents de l'histoire politique; le véritable acteur de l'histoire, le peuple, qui était resté si longtemps dans la coulisse, est entré sur la scène et en a pris possession.

L'un des meilleurs ouvrages inspirés par cette nouvelle méthode historique est le livre que vient de publier M. Alfred Rambaud, et qui a pour titre *Histoire de la Civilisation française* (1).

Le premier volume seulement a paru. Il commence aux origines et va jusqu'à la Fronde, au milieu du XVIIe siècle; un second volume achèvera l'entreprise. Age par âge, depuis les

(1) Armand Colin, éditeur.

premières époques où notre pays a eu des habitants, à travers la Gaule antique, la Gaule romaine, les invasions, la féodalité et l'agitation des Communes, l'établissement de la monarchie française, qui, avec Henri IV et Richelieu, aboutit à la centralisation, dans une série d'intéressants tableaux, l'auteur déroule nos annales. Ce qu'à chaque époque ont été les institutions politiques, militaires ou religieuses, quelle part ont eue dans ces transformations les divers facteurs de notre histoire, il nous le dit d'une façon abrégée, mais nette et précise, avec une science sûre et qui, chose peu commune au temps actuel, dissimule son érudition au lieu d'en faire montre.

Le livre ne s'adresse qu'à ceux qui déjà connaissent les faits de l'histoire. On y chercherait vainement les récits des batailles, des détails sur la vie des personnages qui ont joué dans l'histoire un rôle important, des anecdotes, autres que celles qui sont en même temps des traits de mœurs caractéristiques. Il suppose des lecteurs déjà instruits. Mais ceux de nos élèves qui possèdent le bagage historique, qui sont plus mûrs et en état de comprendre et de réfléchir, liront ce livre avec grand fruit. Sa place est dans la bibliothèque de quartier de tous nos lycées ; elle est aussi dans les bibliothèques de nos écoles normales primaires, dans celle de tous nos maîtres, dans nos bibliothèques populaires. Ce n'est, et ce ne peut être, qu'un résumé, mais un résumé plein de faits précis et d'idées substantielles. Et, ce que l'on comprend surtout après l'avoir lu, c'est combien la France moderne est étroitement liée à la France du passé; c'est de quel long et persévérant effort fait par nos pères est sorti l'état de choses meilleur dont nous jouissons aujourd'hui, et combien ceux-là sont insensés qui, reniant notre glorieux héritage, voudraient faire dater la France d'hier, ou qui, rêvant de chimères insensées, se figurent que l'on peut en un jour réaliser l'idéal, que l'on fait rien sans l'aide du temps et que la patience n'est pas, pour les nations comme pour les hommes, la première des vertus.

***

M. Léon Lallemand vient de publier, à la librairie Alphonse Picard et Guillaumin, un gros volume intitulé *Histoire des*

enfants abandonnés et délaissés (1). C'est une étude sur la protection de l'enfance aux diverses époques de la civilisation. L'ouvrage a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques. Après avoir raconté quelle a été la condition des enfants abandonnés dans l'antiquité, au moyen âge et depuis, M. Lallemand fait connaître ce qui se pratique aujourd'hui pour leur venir en aide en France et dans les autres pays. Il conclut en réclamant les mesures les plus capables de les protéger.

Le récit est douloureux. Aucun sujet ne montre mieux combien les sociétés humaines ont lentement compris leur mission de justice et de charité; combien elles sont loin encore d'avoir fait ce qu'elles devraient faire. S'il est des enfants auxquels la société doive sa protection, n'est-ce pas d'abord ceux auxquels a manqué la famille, ou que la famille a abandonnés? Enfants de la misère toujours, souvent, en outre, enfants du vice, qui prendra soin d'eux si la société ne le fait? Et cependant qu'a-t-elle fait le plus souvent? Au lieu de comprendre qu'ici surtout son devoir était d'intervenir, elle aussi s'est désintéressée; elle a ajouté, par son indifférence, à une fatalité cruelle; elle a fait peser sur des êtres innocents une responsabilité qui ne leur appartenait pas. La mortalité est effrayante sur les enfants abandonnés; et encore peut-être les plus enviables sont-ils ceux que la mort vient enlever. Livrés de bonne heure à la contagion des mauvais exemples, sevrés d'affection et de conseils moraux, c'est au vice ou au crime qu'ils vont le plus souvent: les vigoureux au crime, les faibles au vice. La statistique criminelle et correctionnelle, et cette autre statistique qui reste à faire, celle de la corruption sociale, sont là pour en témoigner. Et la société, justement punie, trouve ainsi dans les périls qu'elle court ensuite le châtiment de son indifférence.

La question est délicate, complexe, difficile: il serait vain d'espérer que la solution puisse se trouver en un jour. Il est consolant de penser que beaucoup a été fait dans ces dernières années, par l'initiative de la ville de Paris surtout. C'est au législateur qu'il appartient de continuer l'œuvre: M. Lallemand aura du moins eu le mérite de signaler l'étendue et la gravité du mal.

---

(1) Un volume in-8, 1885.

***

Je ne voudrais pas finir sur cette triste note. J'annonce un joli livre de M. Alphonse Daudet, qui a paru comme livre d'étrennes à l'occasion de la nouvelle année, mais dont on fera bientôt, je l'espère, une édition populaire et accessible à toutes les bourses. Il est intitulé *Tartarin sur les Alpes*. Tartarin de Tarascon est un vieil ami de M. Alphonse Daudet. C'est le méridional de la Provence, le gascon de la vallée du Rhône, avec toute sa hâblerie, sa vantardise, son amour-propre, et sa poltronnerie aussi. M. Daudet, qui connaît les Provençaux comme il se connaît lui-même, avait déjà envoyé une première fois, il y a de longues années, Tartarin se promener en Afrique et faire la chasse aux lions. Il lui en avait fait rapporter un baobab, l'arbre géant, qu'il élève dans un pot à fleurs, et dont il surveille chaque jour la croissance. Cette fois c'est un autre voyage de son héros qu'il nous raconte. Il l'a conduit en Suisse parmi les glaciers et les pics farouches ; il s'est diverti lui-même, on le sent, à regarder la Suisse par les yeux de son personnage. Rien de bien profond dans ce livre ; c'est une fantaisie et rien de plus ; mais une fantaisie bien amusante, pleine de bonne humeur et d'entrain. En ce temps où le pessimisme abonde, c'est une chose précieuse qu'un livre dont l'auteur aime à rire encore et sait faire rire. Il faut lire le départ de Tarascon de Tartarin, Président du Club des Alpines, et dont la réélection est menacée ; ses préparatifs de voyage ; son équipement extraordinaire ; sa dernière entrevue avec le pharmacien Bézuquet. Il faut lire son arrivée sur le Righi, son entrée à l'hôtel, son effet à table parmi les touristes de toutes les nations. Il faut lire sa rencontre, au moment de la terrible escalade qu'il a préparée et qui le fait frémir d'avance, avec un guide qui n'est autre heureusement qu'un Tarasconnais digne de lui. Il faut lire enfin le récit de la mort tragique de Tartarin au fond d'un abîme effroyable, annoncée au Club Alpin de Tarascon, et sa résurrection triomphante, au moment même où l'on est en train de prononcer son oraison funèbre. Tartarin est réélu Président du Club des Alpines à l'unanimité : il le méritait bien.

***

Je dirai aussi un mot, rien qu'un mot, de la reprise de la *Marion Delorme* de Victor Hugo à la Porte Saint-Martin. *Marion Delorme*, on le sait, fut le premier des drames composés par Victor Hugo, sinon le premier représenté. La Comédie-Française avait repris ce drame en 1872 ; elle lui avait donné comme interprètes Mme Favart, M. Mounet-Sully, M. Delaunay, M. Got, M. Maubant, M. Bressant. C'était une distribution superbe ; la pièce ne fit pas cependant l'effet qu'avait produit *Hernani* en 1867, ou que devait produire, quelques mois plus tard, la reprise de *Ruy-Blas*.

La représentation de la Porte Saint-Martin, à treize années de distance et avec une distribution également de premier ordre, me semble avoir confirmé l'impression que nous éprouvâmes alors. Mme Sarah Bernhardt, surmenée par le drame de *Théodora* qu'elle a joué, à Paris ou ailleurs, durant une année entière, est certainement aujourd'hui fatiguée, et n'a pas donné dans le rôle de Marion Delorme tout ce que l'on attendait d'elle ; M. Marais est un Didier bien inférieur à M. Mounet-Sully ; habitué à la prose haletante et saccadée du drame, il ne sait pas rendre le charme des beaux vers. Mais le drame lui-même a sa part dans l'impression incertaine qu'a laissée cette reprise.

Si le cinquième acte est superbe d'émotion pathétique, autant que de mise en scène tragique, les deux premiers actes sont vides et froids. Il y a bien de la caricature historique dans le quatrième acte qui nous montre le roi Louis XIII à Chambord. C'est par intervalles seulement que nous rencontrons une scène émouvante, et encore la déclamation vient-elle souvent empêcher l'émotion de se produire. La langue même n'a ni la fougue et la chaleur lyrique de *Hernani*, ni la facture magistrale de *Ruy Blas*. *Marion Delorme* ne prendra point sa place parmi les chefs-d'œuvre de notre théâtre, pas plus que *Le roi s'amuse*. Mais en attendant qu'une reprise nous montre ce qu'il faut définitivement penser des *Burgraves*, il reste à l'honneur de Victor Hugo d'avoir écrit ces deux poèmes dramatiques de *Hernani* et de *Ruy Blas*, et c'est assez pour la gloire d'un homme.

Charles Bigot.

LA PRESSE ET LES LIVRES

ANNUAIRE DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE en France et dans les pays de langue française, publié sous la direction de M. *Jost*, délégué dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction publique; deuxième année, 1886; 1 vol. petit in-16, Paris, Armand Colin et Cie. — Un bon annuaire, comme un bon dictionnaire, comme un bon catalogue, est une œuvre extrêmement utile, et d'autant plus méritoire pour ceux qui l'entreprennent qu'on n'y doit point trouver la trace des efforts qu'elle leur a coûtés; trop heureux encore quand on ne se montre pas trop facilement porté à les juger sur des lacunes qu'ils n'ont pas prévues ou des erreurs de détail qu'il leur est presque impossible de ne pas commettre. C'est comme ces serviteurs, aujourd'hui si rares, qu'on ne loue point, qu'on ne remercie point, parce que la continuité de leurs bons offices semble pour ainsi dire toute naturelle, et que l'on gronderait plutôt volontiers lorsqu'on ne les trouve pas sous sa main ou que par hasard on les prend en faute.

L'*Annuaire de l'enseignement élémentaire*, dont M. Jost vient de publier la seconde année, est une de ces excellentes publications. Un peu court, un peu incomplet, un peu « éparpillé », l'année dernière, il se présente, cette année, sous la forme d'un livre de petit format, mais de texte compacte, bien que très lisible et très clair, et ses 420 pages contiennent un ensemble d'informations et de documents et, d'autre part, « d'actualités », pédagogiques et autres, d'un grand intérêt.

C'est ainsi que la première partie, celle que l'on pourrait appeler d'almanach, contient, outre le calendrier obligatoire, la liste du personnel de l'enseignement primaire public français, y compris les noms des instituteurs et institutrices des chefs-lieux de département, d'arrondissement et de canton et ceux des autres communes de 5,000 âmes et au-dessus : c'est là, sauf erreur, un travail qui n'avait pas encore été fait, et dont on n'aurait même pas trouvé les éléments dans les cartons du ministère. Nous y lisons encore la liste des distinctions et récompenses honorifiques accordées en 1885 aux fonctionnaires de l'administration académique et de l'enseignement primaire; un résumé de la législation sur les pensions de retraite des fonctionnaires de l'enseignement primaire; un résumé chronologique des décrets, arrêtés, circulaires et autres documents officiels concernant l'enseignement primaire pour l'année scolaire 1884-1885; la statistique de l'enseignement primaire : maîtres et élèves, écoles, cours d'adultes, certificats d'étude, brevets de capacité; la statistique des bibliothèques populaires, etc., etc.

La seconde partie, partie de lecture, au besoin même de direction

pédagogique pour les maîtres et pour tous ceux qui s'intéressent aux écoles, n'est ni moins riche ni moins importante. Nous ne voulons pas en reproduire la table des matières; disons cependant qu'on y trouvera, par exemple, sous ce titre : « L'enseignement primaire devant le Parlement et le Conseil supérieur de l'instruction publique, » et sous la signature de M. Schmit, secrétaire du directeur de l'enseignement primaire, une revue des discussions parlementaires et administratives concernant l'instruction primaire en 1884-1885; une étude de M. Gaillard, inspecteur primaire à Paris, sur « les délégués cantonaux », leurs attributions, leurs obligations, l'esprit de l'institution qu'ils représentent; une notice de M. Defodon sur « le Musée pédagogique de Paris »; une revue, par M. Gautier, directeur de l'école normale de Rennes, des principaux sujets traités en France dans « les conférences pédagogiques en 1884-1885 », et, à titre de spécimen, une très intéressante conférence sur les bibliothèques scolaires, leur nécessité, les causes pour lesquelles elles sont souvent peu fréquentées et les moyens d'y attirer les lecteurs. M. Benjamin Buisson y conte, avec beaucoup de vivacité et de bonne humeur, ses « souvenirs de l'Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans », *cujus pars magna fuit*; M. Pamart, professeur de sciences naturelles à l'école normale de Douai, y décrit « le jardin de l'instituteur »; un Suisse, M. Ch. Scherf, instituteur à Berne, donne de très curieux détails sur ces « examens de recrues », dont l'équivalent nous manque en France; M. P. Foncin, inspecteur général de l'instruction publique, présente le tableau, encore consolant, de l'expansion hors de France de notre langue française. Naturellement, une bonne part du travail, dans cette seconde partie, est revenue de droit à M. Jost lui-même. Dans un premier article sur « la situation de l'instituteur à l'étranger », il étudie en détail celle de l'instituteur allemand, moins enviable peut-être qu'on n'a bien voulu le dire; il s'est chargé, en outre, d'encadrer dans un résumé substantiel les documents officiels émanant de ce Congrès international d'instituteurs du Havre, qui est certainement le plus grand fait pédagogique de l'année écoulée; il a résumé également les travaux des congrès pédagogiques de l'étranger, ceux d'Anvers, de Darmstadt, de Görlitz, de Karlsruhe. Tout cela, joint à quelques autres études d'histoire et de géographie contemporaines, à une revue bibliographique des livres de pédagogie, constitue, nous le répétons, un ensemble que n'a encore réalisé aucune publication analogue. Nous souhaitons à l'*Annuaire* de M. Jost de nombreux lecteurs et, par suite, un long avenir. [C. D.

MANUEL DE PÉDAGOGIE PSYCHOLOGIQUE, par M. *Chaumeil*, inspecteur primaire à Paris; 1 vol. in-18, librairie Belin, Paris, 1886. — Le livre que nous annonçons n'offre pas une recherche abstraite, une discussion aride de questions d'école, de procédés et de méthodes

d'enseignement: c'est un ouvrage d'éducation pratique et raisonnée qui dénote de la part de son auteur une rare expérience des enfants et des écoles.

« Autrefois, dit M. Chaumeil, élever un enfant, c'était le plier à la discipline de l'école, remplir sa mémoire de mots plutôt que d'idées, contraindre, déprimer toutes les forces de sa nature plutôt que de les régler et de les diriger en vue de l'accomplissement de sa destinée. »

M. Chaumeil, et avec lui tous les vrais éducateurs, désire que nos instituteurs procèdent d'une autre façon. Il n'y a pas d'éducation sérieuse et complète possible, sans la connaissance des facultés de l'esprit humain chez ceux qui sont chargés d'instruire et d'élever des enfants. Aussi M. Chaumeil commence-t-il par l'étude des facultés de l'enfant. C'est la base rationnelle de la pédagogie. Il faut que l'instituteur connaisse un peu de philosophie, non qu'il ait besoin de savoir toute la philosophie savante enseignée dans les grandes écoles, mais il importe qu'il puisse « penser et réfléchir dans sa langue, aux phénomènes intimes de la vie intellectuelle et morale des enfants ». Les trente premières leçons de l'ouvrage ont trait à l'étude des principes de psychologie applicables à l'éducation. C'est de la philosophie à la portée de tous, c'est l'explication des motifs de nos actions et de nos sentiments, appuyée toujours sur des comparaisons et des exemples; c'est, en un mot, de la philosophie naturelle « et de bon sens ».

La seconde partie comprend seize chapitres qui renferment d'excellents conseils pratiques propres à guider sûrement l'instituteur dans ses leçons quotidiennes. L'auteur a embrassé toutes les matières du programme; il s'est appliqué notamment à montrer la marche de l'esprit de l'enfant dans ses rapports avec les connaissances à enseigner. Il donne toujours des exemples à l'appui de ses principes et de ses démonstrations.

L'ouvrage se termine par un chapitre sur la question si importante de la discipline scolaire. L'argumentation de M. Chaumeil repose tout entière sur le respect que l'on doit à l'enfant. « Le respect de soi et des autres, dit-il avec raison, comporte toutes les vertus morales et répond à toutes les nécessités sociales. »

Le livre de M. Chaumeil est l'œuvre d'un instituteur expérimenté doublé d'un homme de cœur et de caractère. E. CUISSART.

LE LIVRE DE LECTURE DE MES ENFANTS, par Mme *Léonie Bertaut*; 1 vol. in-12; Paris, Delagrave 1886. — Mme Bertaut nous donne sous ce titre une anthologie à l'usage de la famille et de l'école.

Son livre n'échappe pas au défaut commun à tous les recueils de morceaux choisis, l'arbitraire dans le choix et dans les coupures. Ainsi, en fait de classiques on pourrait reprocher à l'auteur d'avoir exclu Boileau, Racine, Corneille. Par contre, elle donne quelques

morceaux de Molière, mais en lui faisant la toilette. Pourquoi n'en fait-elle pas autant d'un morceau de G. Sand, tout farci de mots en patois berrichon, dont l'utilité nous paraît douteuse? Les coupures sont trop fréquentes; par exemple, dans les morceaux sur la musique (p. 49), le dessin (p. 76), Mme Conscience, qui auraient besoin d'être lus d'un bout à l'autre.

Mais ce sont là des vétilles, en comparaison des qualités de l'ouvrage. En général, le choix des pièces est fait avec tact et bien gradué suivant la portée des élèves de l'école primaire, primaire supérieure ou normale. Les articles traduits des littératures anciennes et étrangères sont bien faits pour élargir l'horizon des jeunes lecteurs français. Et quant aux articles issus de la plume même de l'auteur, ils respirent un sentiment patriotique et une piété large et élevée. G. B.

Langue allemande.

SUR L'ÉDUCATION. EXPOSÉ DE LA PÉDAGOGIE ET DE SON HISTOIRE, par *Heegaard*. Traduit du danois en allemand par *Gleiss*. Gütersloh, chez Bertelsmann; 2 volumes. — Cet ouvrage important, qui a déjà eu plusieurs éditions, a été commandé à l'auteur par le gouvernement danois. Heegaard était professeur de philosophie à l'université de Copenhague et y enseignait avec un grand succès. Il avait d'abord étudié la théologie, puis, après ses examens, s'était tourné du côté de l'astronomie, et s'était finalement décidé pour la philosophie. Il occupait une place importante dans le monde savant de son pays, et son traité d'éducation y passe pour un livre de très grande valeur.

Si nous en jugeons par la traduction allemande, cette réputation est peut-être un peu surfaite, mais l'ouvrage n'en a pas moins un réel mérite. Il s'adresse aux futurs instituteurs, qui trop souvent, dit l'auteur, entreprennent cette œuvre si délicate et si difficile de l'éducation sans paraître se douter qu'elle demande une sérieuse préparation et des études spéciales. Un médecin consacre une vie entière à étudier l'organisme du corps humain et les meilleurs moyens de le traiter, et le premier venu s'imagine qu'il peut faire œuvre d'éducation sans avoir étudié l'organisme physiologique et psychologique de l'homme et de l'enfant. La connaissance de la pédagogie, reposant sur une sérieuse étude des aptitudes de l'esprit et du corps, est aussi nécessaire à l'éducateur que la connaissance de l'anatomie et de la physiologie au médecin.

La pédagogie n'est pas du reste une science de formules, mais d'expérience, de réflexion; elle exige un constant travail d'esprit. L'auteur a cherché à susciter ce travail intérieur; il s'est efforcé de tenir un juste milieu entre une exposition technique, philosophique, et une accommodation populaire. D'une part, dit-il, ses principes peuvent soutenir la critique des philosophes; d'autre part, des lecteurs cultivés peuvent le comprendre et le suivre.

Le premier volume est consacré à l'étude de la pédagogie sous tous ses aspects et dans toutes ses applications. Le plan en est riche et ingénieux, et a des mailles si serrées qu'il ne laisse rien à l'écart. L'auteur traite de l'éducation du corps, puis de celle de l'âme.

Il consacre dans la première partie des chapitres distincts à la nourriture, à la digestion, à la circulation du sang, à la respiration, à la peau, aux muscles, au cerveau et au système nerveux. Des instituteurs dignes de ce nom doivent connaître les phénomènes qui se rattachent à la vie animale, pour ne pas s'exposer à contrarier la nature, à se heurter à ses exigences, et à nuire soit au bien-être et à la santé des enfants, soit à leur développement intellectuel qu'une mauvaise hygiène pourrait entraver.

La seconde partie, bien plus considérable, se subdivise à son tour en trois grandes divisions qui s'imposent : éducation de l'intelligence, de la sensibilité, de la volonté.

Tout le monde aurait trouvé cela; mais ce qui est propre à l'auteur, c'est la netteté, la précision, la rigueur scientifique avec lesquelles il traite tous les problèmes si délicats de l'éducation. Sa psychologie n'a rien de banal; autant elle est sérieusement méditée, autant les applications qu'il en fait sont justes, saines, marquées au coin du bon sens et constamment animées de la plus haute inspiration.

Son chapitre sur l'enseignement de l'histoire est véritablement remarquable; celui sur l'enseignement de la religion est infiniment curieux, car il ne s'agit pas à ses yeux de faire apprendre et réciter des formules de catéchisme, mais d'initier l'enfant aux plus hauts problèmes du monde religieux et de la vie intérieure. Il se demande quelle doit être l'attitude du maître en présence des récits de miracles et des questions des enfants sur ces récits. Il conseille de ne pas essayer d'entrer dans la voie des explications, des interprétations qui ôtent au miracle son caractère surnaturel. Il insiste surtout sur le caractère individuel de la religion, et sur la nécessité de n'y chercher, dans l'enseignement scolaire, qu'un viatique moral et une impulsion au bien.

Le second volume contient une histoire abrégée de la pédagogie. Quelques pages traitent de l'antiquité, soit en Asie, soit chez les Grecs et les Romains, quelques autres du moyen âge et de ses écoles.

Mais le livre n'est vraiment intéressant qu'à partir de la Réformation. Le récit est simple et clair, bien ordonné. Les chapitres sur l'histoire de l'instruction et des établissements d'enseignement dans le Danemark sont nouveaux, pour nous du moins, et occupent naturellement plus de place dans ce livre que s'il avait été fait pour d'autres pays.

En somme cet ouvrage de Heegaard, traduit par Gleiss, est un des meilleurs, des plus complets qu'il soit possible de raconter dans un format relativement restreint.

DAS WEIBLICHE UNTERRICHTSWESEN IN FRANKREICH *(L'instruction des femmes en France)*, par le Dr *G. Wychgram*, professeur à l'école supérieure municipale de jeunes filles de Leipzig. Leipzig, Reichardt, 1886. — M. Wychgram, professeur à l'école supérieure de filles de Leipzig, a vécu assez longtemps en France pour étudier de près et bien connaître la question de l'éducation des femmes dans notre pays. Il est très bien informé, et son livre est un résumé exact, impartial et presque complet des efforts qui ont été faits dans notre pays pour arriver à réaliser cette œuvre difficile. Il rappelle d'abord le mot de Ludwig Hahn dans un livre paru en 1848 sur le régime scolaire en France: « Tout est encore à faire quant aux écoles de filles, disait-il; sauf au degré inférieur, tout est livré au hasard ou à l'arbitraire de l'industrie privée; l'opinion publique n'a pas le plus léger pressentiment de la nécessité pressante et des premières conditions d'une telle œuvre; tant que ses premiers fondements n'auront pas été posés, tous les efforts de progrès social seront vains. »

M. Wychgram rend pleine justice aux efforts tentés par la troisième République dans ce domaine, comme dans tous les autres. « Au prix des plus énormes sacrifices d'argent, dit-il, elle a créé une vaste et excellente organisation pour l'enseignement du sexe féminin; elle le considère comme une condition préalable du relèvement national; il n'y a pas de ville importante qui n'ait un lycée ou collège de filles, où l'instruction est donnée au nom de l'État: il n'y a presque plus de petit village qui ne possède une école primaire de filles; tous les départements préparent dans une école normale d'institutrices le personnel enseignant. »

L'auteur ajoute que les Allemands feraient bien d'étudier ces créations nouvelles de leurs voisins, quand même ils posséderaient des institutions de ce genre où il n'y aurait rien à reprendre, car on ne doit jamais ignorer ce qui se passe dans les autres pays; mais, à ses yeux, il y a là, pour ses compatriotes, autre chose qu'un intérêt théorique: la comparaison peut apporter avec elle plus d'un utile enseignement.

L'ouvrage contient une revue rétrospective de l'histoire de l'enseignement des femmes en France depuis le moyen âge jusqu'à la Révolution. Il cite les écrivains qui touchent à la question : Mme de Sévigné, Saint-Évremond, La Bruyère, Malebranche, Poullain de la Barre, l'abbé Fleury dans son *Traité du choix et de la méthode des études*. Il s'étend comme il convient sur Port-Royal, Fénelon, l'œuvre et les écrits de Mme de Maintenon, Rousseau. Il ne ménage pas la critique au système de ce dernier qui, en définitive, ravale la femme et lui enlève tout droit à l'initiative, à l'individualité, au savoir, à l'indépendance, grâce à la formule « Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. »

Une seconde partie conduit cette histoire depuis la Révolution jusqu'à la troisième République. Ce n'est que lorsqu'elle apparaît que

le problème se dresse dans toute son étendue et que les plus louables efforts sont tentés pour le résoudre. M. Wychgram consacre un long et intéressant chapitre à la proposition Camille Sée, à la discussion et au vote dans les deux Chambres de la loi sur l'enseignement secondaire des filles. Un autre chapitre expose l'organisation des lycées et collèges, les programmes d'études, les examens, les conséquences déjà connues de cette laborieuse tentative, qu'il loue absolument. Le plan d'études lui paraît excellent; il approuve la place considérable donnée à la langue, à la littérature et à l'histoire nationale; les langues étrangères n'ont pas encore l'importance qu'elles acquerront peu à peu et qu'on leur donne en Allemagne. Quant aux sciences, peut-être se sont-elles fait une part trop large; cela tient à ce que quelques-uns des hommes qui ont présidé à la confection du programme voient dans la culture scientifique l'alpha et l'oméga de la vocation humaine. Cette exagération s'atténuera avec le temps, et l'on reviendra à une plus juste appréciation de ce que demande en ce domaine une saine instruction de la femme. Ce qui plaît infiniment à l'auteur, c'est l'existence de matières facultatives. Cette distinction, dit-il, n'existe pas en Allemagne; toutes les jeunes filles sont astreintes absolument aux mêmes études sur tous les points; c'est la ruine de l'individualité, si précieuse à conserver chez les femmes; le principe du nivellement peut convenir chez des garçons; il surcharge et écrase le tempérament féminin, sans nul avantage appréciable.

L'importance considérable de nos écoles normales supérieures, tant celle de Sèvres que celle de Fontenay-aux-Roses, n'a pas échappé, à M. Wychgram. Il envie pour son pays de telles institutions, dont l'influence est incalculable, et qui auront contribué plus que tout au monde à la création ou à la rénovation de l'enseignement des femmes en France. Il entre dans les plus minutieux détails sur les programmes, l'emploi du temps, la valeur des maîtres et maîtresses; il les nomme, il les fait connaître, il les loue; il signale l'originalité, la force, la profondeur de l'enseignement, qui n'a pas pour objet de faire connaître plus de choses, mais de les faire mieux connaître, pour mettre en état de les mieux enseigner.

Rien n'est omis, ni l'enseignement et l'organisation de nos écoles normales d'institutrices dans les départements, ni les programmes d'examen pour le brevet simple et le brevet supérieur, ni l'enseignement de la morale civique, qui paraît si étrange en Allemagne où l'école laïque est à peu près inconnue, mais que l'auteur reconnaît indispensable dans un pays où l'immense majorité des enfants en est réduite à ne connaître la morale que par le catéchisme. M. Wychgram cite des extraits du « catéchisme de persévérance » et les compare à l'enseignement moral de MM. Marion, Liard, etc., ou de Mme Henry Gréville. La comparaison suffit à justifier pleinement l'entreprise.

« On ne peut nier, dit l'auteur dans sa conclusion, qu'un souffle

régénérateur passe à travers l'enseignement français. On considère en France que l'une des causes qui ont contribué le plus puissamment aux malheurs de 1870, c'est d'avoir négligé d'instruire et de cultiver le peuple. Et comme l'instruction des femmes avait été la partie la plus négligée de toutes, la troisième République s'y est appliquée le plus énergiquement. Les débats des Chambres et les nombreux écrits qui ont paru sur ce sujet, non moins que les énormes sacrifices nécessaires consentis par l'Etat, sont un témoignage éloquent de l'intérêt qu'il excite. Plus les Allemands sont enclins à rejeter sur le peuple entier la responsabilité de fautes commises par les gouvernants de cette fatale époque, plus il importe de montrer avec quelle énergie incessante et pourtant paisible nos voisins travaillent à réparer les lacunes qu'ils ont reconnues sans ménagement. Ce ne sont pas les élucubrations d'une presse éhontée qui peuvent nous apprendre à connaître l'état réel et le vrai sentiment de la France. Qu'on aille dans les cours des casernes et dans les salles d'école, c'est là qu'on reconnaîtra l'esprit de discipline et de sévère connaissance de soi-même qui anime actuellement la France! »

Ce témoignage d'outre-Rhin est utile à recueillir en ce moment où tant de Français semblent prendre à cœur de dénigrer leur propre pays.

Aus der Praxis. Ein pædagogisches Testament *(La Pratique. Testament pédagogique)*, par *Oscar Jæger*, directeur du gymnase royal Frédéric-Guillaume à Cologne. Wiesbaden, 1885. Il s'agit ici des réflexions de toute une vie de vieil universitaire, comme on dirait en France, blanchi sous le harnais, et qui veut laisser à ses jeunes collègues les conseils de l'expérience et de la sagesse pratique. Cet utile petit livre se compose de deux parties. L'une contient des apophthegmes pleins de bon sens, d'humour, de raillerie parfois fine, parfois lourde contre les prétentions des hauts et puissants barons de la pédagogie germanique. La seconde partie, et qui n'est pas la moins intéressante, renferme quelques spécimens de devoirs d'écoliers, de corrections de maître, de sujets de devoirs, de traductions latines.

Le caractère dominant de ces pages, c'est le bon sens pratique. Il y a là un brave homme que les grands mots, les grandes phrases, les grands gestes horripilent. Il ne peut supporter la boursouflure des pédants, le ton rogue des hauts directeurs, l'emphase de ce qu'il appelle « la *Firma* Herbart-Ziller-Stoy », maison de commerce qui prétend accaparer le monopole de la « pédagogie scientifique » et n'en laisser miette aux pauvres mortels qui font tout bonnement leur devoir en travaillant aux progrès de leurs élèves. Il recommande un enseignement simple, juste, nourri de faits, modeste, qui tienne en éveil l'attention des enfants et les facultés des professeurs.

Il y a beaucoup de bon dans les explosions d'ironie ou de colère du testament d'Oscar Jæger.

LIVRES DE RÉCITS POUR LE JARDIN D'ENFANTS, LA MAISON ET L'ÉCOLE, par *Fischer* et *Brunner*. Vienne, Alfred Hœlder, 1886. — C'est une collection de 132 petits récits enfantins, destinés à être racontés et commentés par la mère ou la maîtresse, ou à servir de livre de lecture aux jeunes enfants. Ils sont tirés de cinquante auteurs différents. La langue allemande est riche en livres de cette nature. Celui-ci ne vaut ni plus ni moins que d'autres. Il est presque entièrement tiré des petits événements de la vie de l'enfant ou du monde qui lui est familier. Quelques-uns ont le caractère de la légende; les contes et les fables ne sont pas bannis. Il y a des histoires d'anges qui emportent les enfants morts, d'anges gardiens qui préservent d'accidents, des historiettes très émues sur la bonté extraordinaire de l'impératrice actuelle d'Autriche, visitant un pauvre malade dans sa chaumière, etc.

Tout n'y est pas du meilleur aloi; mais un maître ayant quelque don naturel de narrer trouverait là bien des « motifs » intéressants.

LES ÉCOLES SUISSES A L'EXPOSITION NATIONALE DE 1883. — Nous n'avons pas encore parlé de l'intéressant volume qui rend compte de la place occupée par les écoles et l'instruction publique en général à l'Exposition nationale suisse de Zurich (1). Il comprend un rapport général de M. Wettstein, directeur de l'école normale du canton de Zurich, et des rapports spéciaux de divers professeurs ou inspecteurs sur les divers ordres d'enseignement.

L'installation de cette exposition scolaire paraît avoir été laborieuse. Il fallait donner satisfaction à des intérêts nombreux et souvent contradictoires. Une des difficultés contre laquelle les organisateurs ont eu à lutter, c'est le particularisme des cantons. L'idée première était de constituer une exposition nationale, donnant une vue de l'ensemble de l'enseignement et de sa situation dans ses divers degrés, et non dans les divers cantons. Il fallait pour cela disjoindre ce que les exposants avaient joint, transférer les éléments de l'exposition dans des sections diverses. Or la vie cantonale est très intense en Suisse, et chaque canton aurait voulu montrer telle ou telle de ses institutions dont il était fier, et en recueillir toute la renommée. Le but poursuivi par les organisateurs eût été manqué; ils ne voulaient pas une exposition politique, mais une exposition pédagogique.

M. Wettstein fait remarquer fort justement que le plus important dans l'école, c'est ce qui échappe absolument aux regards des curieux et ce qu'on ne peut montrer dans une exposition : c'est la vie intérieure de la classe, l'action du maître sur les élèves, sa méthode, les résultats qu'il obtient non seulement au point de vue de l'exécution matérielle, mais encore au point de vue intellectuel et moral.

(1) Voir sur cette Exposition un article de M. A. du Mesnil dans la *Revue* du 15 mai 1884, p. 401.

Il faut se contenter de faire voir les instruments de travail, plus encore que les résultats du travail. Comment juger, à moins d'un examen bien approfondi, par les cahiers des élèves la valeur de l'enseignement qui leur est donné? Il faut tenir compte du laps de temps accordé, des auxiliaires de toute nature, du degré d'intelligence, etc.

Aussi les rapporteurs passent-ils très rapidement sur cette partie, qui n'eût pas laissé pourtant que de fournir des renseignements intéressants et utiles, et parfois piquants, et ils s'attachent surtout à la description et à l'appréciation des instruments de travail, livres, recueils, tableaux, cartes, sphères, collections de toute nature.

Si l'on ne peut faire réellement connaître l'esprit et l'œuvre de l'école par l'exposition de ses outils, pas plus que l'on ne fait connaître un peintre par la vue de son atelier, du moins peut-on espérer d'éveiller l'attention, l'intérêt, la sympathie, et c'est là ce que croient avoir obtenu les organisateurs. Gagner l'intérêt du public pour l'école, c'est là, disent-ils, déjà un grand bénéfice en pays démocratique.

Un grand nombre d'exposants (515 pour l'ensemble des cantons) se sont présentés; ils ont fait preuve de beaucoup d'activité, de bonne volonté et d'abnégation.

Nous ne pouvons résumer ici les différents rapports, ce serait nous condamner à de simples indications de noms, d'auteurs, d'ouvrages; la plupart des progrès accomplis dans les écoles des divers pays se retrouvent dans ce volume.

Les organisateurs avaient eu l'idée de réunir tous les livres de lecture qui peuvent composer une bibliothèque de la jeunesse dans les trois langues de la Suisse, allemand, français, italien. Cette partie de leur tâche a, paraît-il, été la plus difficile et la plus ingrate. Ils ont à peu près réussi à constituer une bibliothèque allemande, composée de 673 volumes. Ils n'ont trouvé que 295 volumes en italien et 489 en français qui leur ont paru propres à y figurer, soit pour notre langue: 43 volumes pour les enfants de 3 à 7 ans; 115 pour les enfants de 7 à 14; 109 pour les adolescents, et environ 200 volumes composant 7 collections.

Le rapport se termine par de nombreuses planches contenant des plans de bâtiments d'école des dessins de matériel scolaire, et de graphiques statistiques fort intéressants, qui présentent en un court résumé tout le mouvement scolaire de la Suisse. Petit pays, qui donne de grands exemples. J. S.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Conseil supérieur de l'Instruction Publique. — La deuxième session ordinaire du Conseil supérieur s'est ouverte le jeudi 17 décembre dernier. A l'exception d'un certain nombre d'affaires contentieuses, l'assemblée ne s'est occupée, en ce qui concerne l'enseignement primaire, que de deux projets de décrets, l'un modifiant les articles 23 et 24 du décret du 29 juillet 1881 relatif à l'organisation des écoles normales primaires, l'autre ajoutant une disposition transitoire au décret du 23 décembre 1882 sur l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire, ainsi que d'un projet d'arrêté qui n'a pas été admis.

Le premier de ces textes est devenu le décret du 26 décembre 1885. L'article 23 nouveau n'est que la reproduction du paragraphe 2 de l'article 23 primitif : il confère au recteur le droit d'arrêter, sur la proposition du directeur délibérée dans le conseil des professeurs, la liste des élèves admis à passer de première en deuxième année et de deuxième en troisième année. Mais l'article 24 ne contient plus la mention que les épreuves du brevet élémentaire tiennent lieu d'examen de passage. Tous les élèves-maîtres sont tenus de subir les examens qui décident de leur maintien à l'école ou de leur renvoi. Ils sont encore dans l'obligation de se présenter aux examens du brevet élémentaire de capacité à la fin de la première année, et à ceux du brevet supérieur à la fin du cours d'études. En cas d'échec, le conseil des professeurs apprécie s'ils peuvent être maintenus provisoirement sur la liste des élèves de deuxième année, à la condition pour eux d'obtenir le brevet de capacité à la plus prochaine session.

Le deuxième est le décret du 27 décembre 1885, qui autorise, pendant les trois années qui suivront la publication du présent décret, les instituteurs ayant au moins dix années de services et trente ans d'âge à se présenter à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire en produisant le brevet supérieur et le certificat d'aptitude pédagogique. Ils sont ainsi dispensés de la production du diplôme du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Mais les personnes qui auront obtenu dans ces conditions le certificat d'aptitude à l'inspection primaire ne pourront être appelées à la direction d'une école normale si elles ne se munissent ultérieurement du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

A la suite d'un vœu émanant de plusieurs membres du Conseil supérieur, la section permanente avait été saisie d'un projet d'arrêté ayant pour objet d'astreindre les aspirants et aspirantes au brevet supérieur, munis du brevet élémentaire obtenu antérieurement au 1er janvier 1886, à faire compléter, au préalable, ce dernier titre en subissant les épreuves de solfège, de dessin à main-levée et de

gymnastique introduites, par l'arrêté du 30 décembre 1884, dans l'examen du brevet élémentaire. La section permanente avait donné un avis favorable. Le projet a été soutenu devant le Conseil supérieur par M. Lenient. Mais le Conseil ne s'est pas arrêté à cet argument que les candidats au brevet supérieur, pourvus du brevet élémentaire actuel, n'auraient jamais à justifier de leur aptitude à enseigner ces diverses matières, et, sur les observations présentées par M. Aubert, il a repoussé le projet d'arrêté.

Nous devons également parler du décret du 24 décembre 1885 concernant les distinctions honorifiques.

Le chiffre maximum des décorations universitaires à accorder annuellement est désormais limité à 1,200 officiers d'académie et à 300 officiers de l'instruction publique. La moitié de ces distinctions au moins est réservée aux fonctionnaires de l'instruction publique et, en aucun cas, les chiffres fixés ne pourront être dépassés. Les conditions auxquelles les fonctionnaires de l'enseignement primaire peuvent obtenir ces distinctions ne sont pas modifiées. Toutefois les instituteurs ou institutrices libres pourvus du brevet supérieur pourront obtenir les palmes académiques au bout de vingt-cinq ans de services sur la proposition du recteur, après avis du préfet. Les nominations d'officiers d'académie et d'officiers de l'instruction publique auront lieu au 1er janvier, au 14 juillet et, pour les membres des sociétés savantes et des beaux-arts des départements, à l'époque de la réunion à Paris de ces sociétés. Le tableau des nominations est publié au *Journal officiel*.

Inauguration des groupes scolaires de Levallois-Perret. — La commune de Levallois-Perret (Seine) inaugurait, le 6 décembre dernier, deux groupes scolaires qui comprennent six écoles (écoles de garçons, de filles, et écoles maternelles). M. Gustave Vapereau, inspecteur général de l'instruction publique, avait été délégué par M. le ministre pour le représenter à cette cérémonie, qui avait attiré une grande affluence. On remarquait M. Trébois, maire de la ville, M. Weber, vice-président du Conseil général, M. de Hérédia, député, etc.

Après avoir exprimé le regret de M. le ministre de n'avoir pu apporter lui-même le témoignage de sa sympathie pour les efforts de la municipalité et de la population de Levallois-Perret en faveur de l'instruction populaire, M. Vapereau a fait l'éloge des grandes et belles écoles que la ville a édifiées.

Vous avez réuni, dit-il, sur deux points à la fois, aux deux extrémités de votre cité, l'école des garçons, l'école des filles, et l'intéressante école maternelle; vous ouvrez ainsi du même coup six établissements dans les conditions les plus favorables au bien-être et au développement moral de l'enfance...

Il y a des prodigalités bien excusables; ce sont celles auxquelles la famille se laisse aller pour ses enfants.

Oui, messieurs, pour nos enfants, il n'y a pas de sacrifices qui coûtent. Il faut, à tout prix, qu'ils soient plus heureux que nous et qu'ils vaillent mieux.

Ce n'est pas une honte pour nous, c'est notre orgueil d'être dépassés et surpassés par eux.

Nos écoles n'habitueront pas seulement l'enfant au bien-être, elles développeront toutes ses aptitudes, elles le formeront au devoir; elles le moraliseront, elles justifieront cette belle pensée de je ne sais plus quel auteur : « Ouvrir une école, c'est fermer une prison. »

Et ce sera encore une économie.

La vue de ces écoles fournit à l'orateur l'occasion de tracer un tableau des écoles d'autrefois et des écoles d'aujourd'hui :

Elles ne diffèrent pas moins les unes des autres par le local que par le régime. Autrefois, pour local scolaire, des salles basses, étroites, obscures, de véritables « geôles », comme les nomme Montaigne, et dont les gardiens mériteraient bien, comme vous le verrez tout-à-l'heure, d'être appelés des geôliers. J'en ai encore vu de telles.

Et le régime? Il se résumait en deux mots : la contrainte matérielle, avec les verges, le fouet, d'incroyables violences....

Nous avons changé tout cela; mais, pour le régime comme pour le local, depuis moins de temps qu'on ne pense. Les châtiments corporels étaient encore connus de notre jeunesse et sanctionnés par les règlements dans les écoles élémentaires. Aujourd'hui, nous nous faisons de l'amour de l'enfance une loi, un véritable culte. Rien n'est assez doux, assez moelleux pour sa gracieuse délicatesse. Nous n'avons pour elle jamais assez de caresses, assez de sourires. Vous savez tous, mesdames et messieurs, ces admirables vers du poète auquel Paris et la France firent de si splendides funérailles. Ils sont dans toutes les mémoires, dans tous les cœurs :

Il est si beau, l'enfant, avec son doux sourire,
Sa douce bonne foi, sa voix qui veut tout dire,
Ses pleurs vite apaisés,
Laissant errer sa vue étonnée et ravie,
Offrant de toutes parts sa jeune âme à la vie
Et sa bouche aux baisers.

Peut-être sommes-nous en train d'aller trop loin dans cette autre voie; peut-être risquons-nous d'engourdir de jeunes ressorts, d'éteindre l'ardeur qui s'allume, d'énerver le courage naissant; peut-être, chose plus grave, travaillons-nous à habituer l'enfant à se faire lui-même le centre égoïste de toutes choses, en se voyant l'objet exclusif de nos efforts et de nos pensées. N'allons-nous pas donner raison au moraliste pessimiste ou clairvoyant qui nous dit : « Notre époque a inventé le plus grand fléau de l'enfance : l'adoration perpétuelle de l'enfant? »

Nous échapperons à ce danger, dans l'école, par une éducation virile et forte, qui ne peut être l'œuvre unique du maître, mais à laquelle doivent concourir toutes les influences du dehors et avant tout celle de la famille. Il faut que l'école soit l'apprentissage non de tel ou tel métier, mais de la vie elle-même, qui est et sera toujours, quoi qu'on fasse, une lutte, une suite incessante d'efforts, une dépense inépuisable d'énergie. Ce que nous devons surtout enseigner à l'enfant, c'est l'empire sur lui-même, c'est l'art de diriger, de concentrer ses facultés intellectuelles et morales et d'en tirer tout le parti possible pour le but à atteindre. L'objectif d'un bon maître, d'un vrai pédagogue, n'est pas d'épargner à son élève la fatigue inséparable de l'effort, mais de lui apprendre à la supporter.

Pour cette éducation noblement démocratique, qui réclame le concours de tous, c'est à vous, parents, mères de famille, que nous nous adressons. C'est à vous à nous envoyer vos enfants, non seulement avec cette assiduité réglementaire qu'impose la loi de l'obligation, mais avec cet empressement, avec cette bonne volonté communicative et joyeuse, qui naît de la conscience du devoir accompli. C'est à vous de prendre souci non seulement du travail qu'ils ont à faire, hors de classe, à la maison, mais de celui qu'ils ont fait à la classe même. Intéressez-vous à leur œuvre, parce qu'ils s'y intéressent.

Voyez avec sollicitude leurs notes; récompensez-les, quand ils le méritent, d'une bonne parole, d'un encouragement, d'une caresse; accueillez avec une juste sévérité leurs petites défaillances, et aidez-nous à les rendre moins graves et plus rares.

Grâce à vous et de concert avec vous, nous donnerons à vos enfants, dans nos écoles nouvelles, non seulement cette instruction élémentaire nécessaire aux plus humbles situations, mais une éducation digne de notre époque, utile à la fois et morale, pratique et patriotique, les préparant à toutes les éventualités de la vie moderne, à ses avantages et à ses charges, à ses droits et à ses devoirs.

A la suite de la cérémonie, M. Vapereau a remis, au nom du ministre, les palmes d'officier d'académie à M. Ratinaud, adjoint au maire, et à M. Legros, architecte des deux groupes scolaires de Levallois-Perret.

Vœux formulés par le Cercle pédagogique de la Loire-Inférieure. — Les instituteurs, membres du Cercle, réunis en assemblée générale, ont émis plusieurs vœux qu'ils se proposent de transmettre à qui de droit, par la voie hiérarchique. Ce sont les suivants:

1° Donner aux instituteurs et institutrices dont les élèves ont obtenu le plus de succès au certificat d'études primaires, à la place des livres qu'il est d'usage de leur remettre, une somme qui les indemnise des frais de déplacement que les examens leur ont occasionnés.

2° Fixer la durée minimum des grandes vacances à six semaines, en raison du surcroît de fatigues que l'application des nouveaux programmes entraîne pour les maîtres.

3° Séparer complètement la demeure de l'instituteur de la mairie, et, dans les locaux déjà construits où il existe une entrée commune, faire cesser cet état de choses.

4° Maintenir à l'instituteur en congé pour cause de maladie l'intégralité de son traitement pendant trois mois; si la maladie se prolonge, lui assurer le demi-traitement pour un temps égal; au-delà seulement, maintenir ou supprimer tout traitement.

L'orphelinat de l'enseignement. — M. Ch. Philippe, directeur d'école publique à Gray, a pris la généreuse initiative, avec le concours d'un certain nombre d'instituteurs, de fonder un établissement charitable qui répond à un réel besoin. Dans une maison installée à cet effet, les orphelins des deux sexes, enfants des instituteurs de France, seraient recueillis, élevés, et pourvus d'une instruction qui leur permettrait d'obtenir un emploi dans l'enseignement, le commerce ou l'industrie. Le promoteur de l'œuvre a demandé aux membres de la commission administrative des hospices de Gray de céder à la Société un bâtiment pour l'instant inoccupé. Il espère, grâce au concours des sociétés de secours mutuels, de la municipalité, du département et de l'Etat, avec le produit des cotisations des membres de la Société, réunir une somme assez forte pour recevoir, dans un avenir peu éloigné, une centaine d'enfants. Quelle

que soit la réponse de la commission administrative des hospices, le Comité d'organisation est résolu à poursuivre son projet. Il a rédigé en conséquence les statuts suivants :

ARTICLE PREMIER. — Les instituteurs et les institutrices fondent l'Orphelinat de l'enseignement.

ART. 2. — Le but de l'institution est de recueillir, d'élever et d'instruire les orphelins des deux sexes, enfants des instituteurs de France.

ART. 3. — Les ressources de l'Orphelinat se composent :

1° Des souscriptions des membres fondateurs ou honoraires ;

2° Des cotisations annuelles des instituteurs et des institutrices ;

3° Des subventions annuelles des sociétés de secours mutuels départementales d'instituteurs ;

4° Des dons et legs.

ART. 4. — Est membre fondateur ou honoraire quiconque verse ou versera une somme de cinquante francs ; sont membres participants tous les instituteurs qui paieront une cotisation annuelle de trois francs.

ART. 5. — Le montant des souscriptions et des cotisations des adhérents ne sera perçu qu'après constitution du Conseil d'administration de l'œuvre.

ART. 6. — L'Orphelinat est administré par un comité central siégeant à Paris. Dans chaque département, le Conseil d'administration de la société de secours mutuels d'instituteurs pourra se charger de recouvrer les cotisations des membres participants. Il désignera au comité central les orphelins qui auront droit aux secours de l'œuvre.

ART. 7. — Selon les ressources de la société, il pourra être créé des orphelinats régionaux, établis de préférence dans les villes qui offriraient de participer aux dépenses d'installation. Un comité local d'administration ou de patronage serait institué auprès de chaque établissement régional.

ART. 8. — Pourront être admis à l'Orphelinat, les enfants remplissant les conditions suivantes :

1° Orphelin de père et de mère ;

2° Orphelin de père seulement, si la mère en fait la demande.

ART. 9. — Le présent règlement provisoire pourra être modifié par le Comité central. Le congrès national d'instituteurs annoncé pour 1887 pourra élaborer des statuts définitifs.

LA SOCIÉTÉ POUR L'ÉTUDE DES QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — M. le ministre de l'intérieur a autorisé, par arrêté du 24 novembre dernier, la création d'une société pour l'étude des questions d'enseignement primaire. Les promoteurs de cette association, parmi lesquels nous trouvons MM. Levasseur, Paul Bert et Michel Bréal, membres de l'Institut, Lockroy, Spuller, Jacquemart, députés, Francisque Sarcey, etc., ont voulu fonder pour l'enseignement primaire une institution analogue à celle qui existe pour l'enseignement supérieur et secondaire. La société se divise en quatre groupes :

1° Pédagogie (méthodes, procédés, hygiène scolaire, etc.) ;

2° Institutions scolaires (travail manuel, bataillons scolaires, bibliothèques scolaires, etc.) ;

3° Législation ;

4° Intérêts du personnel.

Entre ces quatre groupes se trouvent réparties toutes les questions qui se rattachent à l'enseignement primaire. Un bulletin qui paraîtra le plus tôt possible portera à la connaissance des instituteurs et du public toutes les communications que la société aura reçues.

C'est en quelque sorte un congrès permanent qui s'est ouvert pour servir de lien entre les instituteurs, leur permettre d'exposer leurs idées sur toutes les choses qui les intéressent, et faciliter l'élaboration des sujets qui seront discutés dans le congrès projeté pour 1887.

L'École primaire supérieure de Bléneau. — Cet établissement est un pensionnat de jeunes filles fondé par une association dont le capital social, fixé à 7,200 francs, est divisé en 80 actions de 90 francs. Ouvert en 1878, il comprend une école d'apprentissage et une école secondaire ou primaire supérieure. Les élèves y sont préparés aux divers examens de l'enseignement primaire ou bien à l'exercice d'une ou de plusieurs professions, tout en continuant leur instruction. En dehors des cours obligatoires, les élèves suivent des cours de musique, d'anglais, de dessin, de gymnastique. Des ateliers de couture et de lingerie sont organisés. Des leçons de cuisine et d'horticulture sont données. Un musée a été créé pour renfermer des spécimens des principaux produits du département, des colonies, et de l'industrie française. L'école a reçu, en 1884-1885, 66 internes et 8 externes. Les élèves ont obtenu, dans les concours de l'année, six brevets supérieurs, trois certificats d'études supérieures, vingt-quatre brevets simples, etc. Plusieurs des élèves sorties de l'établissement ont été placées comme institutrices dans le département.

L'École primaire supérieure de Gérardmer. — On nous communique les renseignements suivants sur les résultats donnés par l'école primaire supérieure de Gérardmer, pendant les années 1882, 1883, 1884 et 1885 :

12 élèves de l'école ont été reçus aux bourses d'enseignement primaire supérieur ;
4 aux bourses de l'école professionnelle d'Épinal;
4 à l'école des arts et métiers de Châlons;
34 au brevet de capacité;
23 ont été admis aux écoles normales primaires;
16 ont obtenu le certificat d'études primaires supérieures.

Quelques autres élèves ont réussi à se faire admettre dans l'administration des postes ou celle des chemins de fer, et plusieurs attendent l'âge d'admission pour se présenter aux examens d'agent-voyer ou des contributions indirectes.

Le nombre moyen des élèves, internes et externes, a été de 60.

Conférences populaires dans les campagnes. — Le dernier bulletin du *Moniteur scolaire du département de l'Aisne* constate le succès avec lequel les conférences populaires ont été faites pendant l'hiver de l'année scolaire 1884-1885 :

« Le nombre des conférences, y lit-on, a été de 1209; elles ont eu lieu dans 203 centres différents et ont été régulièrement suivies par 9,332 auditeurs.

» Nous avons été heureux de constater le caractère de plus en

plus pratique de cet enseignement. Dans les campagnes, les conférences ont été souvent remplacées avec avantage par des lectures accompagnées de commentaires. Partout on s'est efforcé de les mettre à la portée des auditeurs. Toutes les fois que la chose a été possible, on a eu recours aux expériences et aux projections lumineuses qui donnent aux conférences populaires leur véritable caractère et en font, pour ainsi dire, des leçons de choses à l'usage des adultes. »

CONSEILS AUX INSTITUTEURS SUR LA CONDUITE A TENIR DANS LA VIE. — M. Cazes, nommé inspecteur d'académie dans le département de l'Aube, a adressé au personnel de l'enseignement primaire une lettre dont nous détachons les sages conseils qu'il donne aux instituteurs et institutrices pour régler leur conduite ;

Votre tâche n'est pas aisée, je le sais; aussi serons-nous toujours heureux de la faciliter. Votre rôle d'instituteur, d'éducateur, vous oblige, entre tous les fonctionnaires de la République, à une règle de conduite bien ordonnée, à une constante préoccupation du devoir. Le respect de vous-même, le souci de votre dignité, dans toutes les circonstances de la vie, voilà ce dont vous devez vous pénétrer avant tout; autrement, rien de véritablement moral n'est possible. Nous ne manquerons jamais, nous, vos chefs, et surtout vos amis, de vous mettre en garde contre les tentations et les dangers auxquels vous pouvez être en butte, surtout dans les communes rurales où le terrain est si circonscrit, où tout le monde se connaît, et où, si quelqu'un est surveillé et épié, c'est à coup sûr l'instituteur et l'institutrice. Ils sont, en effet, personnages en évidence, et dont on attend beaucoup, en raison même de leur culture, et de fonctions pour lesquelles on les veut pour ainsi dire impeccables,

Aussi, le plus sage est de vous tenir à l'écart, sans cependant vous isoler, et d'être très sobres de liaisons. Ce sont ces liaisons, le plus souvent contractées à la légère, qui montrent que l'instituteur est un homme comme les autres, ce que l'opinion n'admet pas facilement; ce sont elles qui l'amènent sur la place publique, au café, à l'auberge; qui le mêlent aux conversations médisantes, aux discussions animées, aux coteries; qui le font traiter avec une familiarité peu digne, parfois irrévérencieuse, au grand détriment de son autorité morale. Réfléchissez donc, et n'allez pas, de gaieté de cœur, compromettre votre avenir, l'intérêt de l'école, et placer l'administration dans l'impossibilité de vous soutenir, si les mécontentements excités par votre conduite légère rendaient votre changement nécessaire. Quant à l'institutrice, lorsqu'elle vient d'être promue titulaire, jeune, éloignée de sa famille, souvent seule dans la maison d'école, combien il lui faut de prudence, de tact et de fermeté, pour maintenir sa situation saine et sauve, et sa réputation intacte!

Mais, disons-le bien vite, ces difficultés n'ont pas de consistance si vous aimez passionnément vos fonctions, et si vous en avez bien compris toutes les exigences patriotiques. Dès lors, l'école est pour vous le meilleur des préservatifs. On fait bien ce qu'on aime. L'instituteur qui sait mettre de l'attrait dans son enseignement, sait stimuler et conquérir les élèves; bientôt la fréquentation s'accentue, aucune place n'est vide; s'il y a quelques délinquants, loin de s'en remettre aux commissions scolaires, il ira lui-même, au sein des familles, faire de la propagande pour la bonne cause. S'il sait attirer les enfants à son école, il saura tout aussi bien les y maintenir jusqu'à la limite extrême imposée par la loi, et il s'emploiera avec d'autant plus d'ardeur à cette œuvre qu'il n'ignore pas que le temps est précieux et que six ans sont bientôt écoulés, quand il s'agit d'instruire et d'élever, de façonner le cœur et l'esprit des enfants, et de mettre solidement dans leur main l'outil dont ils devront se servir pour se conduire dans la vie.

Exposition de géographie a Nantes. — Toutes les sociétés de géographie qui existent en France tiendront à Nantes, en août 1886, leur congrès annuel. Avec cette réunion coïncideront un congrès des sociétés archéologiques, une exposition d'horticulture, un concours pomologique et un concours des sociétés de gymnastique. A cette occaison, M. l'inspecteur d'académie fait savoir qu'une exposition de géographie sera annexée au congrès et qu'il appartient aux départements de la région de fournir les éléments de cette exposition.

« J'en ai donné avis, dit M. l'inspecteur, il y a plusieurs mois, à notre excellent personnel d'instituteurs et d'institutrices des écoles publiques et des écoles libres. Il convient que tous aient à cœur de donner à la foule des visiteurs éclairés qui parcourront les galeries de l'exposition une opinion favorable de la méthode suivie dans nos écoles et des résultats qu'elle produit.

» Il y a deux grandes catégories d'objets qui peuvent figurer à l'exposition: les travaux d'élèves et les travaux des maîtres.

» L'exposition devant s'ouvrir en mai ou juin 1886, il n'y a pas de temps à perdre ; mais, en employant bien le temps qui reste, on peut encore arriver à une fin très satisfaisante. »

M. l'inspecteur se propose de faire, dans chaque arrondissement, une conférence pour arrêter des plans en commun, modifier les projets, en suggérer d'autres. Nous ne pouvons que le féliciter de son initiative et souhaiter un plein succès aux exposants.

Association phonétique de professeurs d'anglais. — Cette association a été fondée dans un double but: 1° vulgariser, pour l'enseignement de la langue anglaise, la méthode dite phonétique, qui consiste à se servir pour les commençants d'une représentation exacte des sons de la langue parlée; 2° procurer à ses membres des livres à bon marché. Ce n'est pas une société de réforme orthographique, et les membres ne sont pas tous partisans d'un changement de l'orthographe anglaise usuelle; mais ils reconnaissent les avantages de la méthode phonétique, soit pour apprendre à lire aux enfants, soit pour enseigner l'anglais aux Français.

La cotisation annuelle des membres actifs est de 5 francs; celle des simples adhérents est de 2 francs. Un traité a été conclu avec un libraire (librairie Shakespeare, 75, avenue des Champs-Élysées) pour qu'il vende tous les livres phonétiques et phonographiques avec 40 0/0 de remise aux membres actifs et avec 25 0/0 de remise aux adhérents. M. C. E. Greig. pasteur, 40, boulevard de Reuilly, à Paris, a accepté la présidence d'honneur de l'Association; le secrétaire-trésorier est M. Paul Passy, professeur, à Neuilly (Seine).

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La loi militaire de l'empire allemand, du 28 septembre 1875, a généralisé une disposition qui existait en Prusse depuis longtemps déjà : elle porte (art. 9 du titre Ier) que les instituteurs, ainsi que les aspirants-instituteurs qui ont prouvé leur capacité au moyen de l'examen prescrit, peuvent, après une courte période d'instruction militaire, recevoir leur congé et être incorporés dans la réserve. Il appartient à l'autorité militaire de décider si cette faveur doit être accordée ou refusée à un instituteur; elle est en droit, si elle le juge à propos, d'exiger qu'il fasse les trois années de service actif; elle peut aussi rappeler sous les drapeaux les instituteurs qui auraient quitté la carrière de l'enseignement avant l'âge de vingt-cinq ans ou qui en auraient été exclus, et exiger d'eux l'achèvement du temps règlementaire de service actif.

Jusqu'à présent, la règle a été de ne demander aux instituteurs qu'un service actif de six semaines, formant la période d'instruction prévue par la loi. Mais depuis quelque temps, dit la *Pädagogische Zeitung* de Berlin, il s'est produit une série de cas où l'autorité militaire a prétendu exiger le service de trois ans de divers instituteurs, par exemple d'un maître-adjoint d'une école préparatoire à l'école normale *(Präparanden-Anstalt)* et de maîtres enseignant dans des écoles privées : ceux-ci n'ont pu éviter le sort qui les menaçait qu'en obtenant au plus vite leur nomination dans une école royale ou communale en qualité d'instituteurs publics.

La perspective du service de trois ans paraît réservée à un nombre toujours plus grand d'aspirants-instituteurs. En effet, dans un assez grand nombre de régences, le gouvernement ne peut pas donner des postes d'instituteurs à tous les élèves qui sortent de l'école normale ; beaucoup de ceux-ci devront donc se placer comme précepteurs, ou comme maîtres dans des écoles privées, et alors, en vertu de la jurisprudence qui tend à prévaloir, ils seront appelés à faire leur service militaire intégralement. Cet état de choses va probablement, ajoute la *Pädagogische Zeitung*, engager les instituteurs à demander de nouveau, comme ils l'avaient fait sans succès il y a dix ou douze ans, d'être admis à bénéficier du privilège du volontariat d'un an. En Bavière, le droit des instituteurs à être admis au volontariat d'un an est déjà officiellement reconnu, et si les instituteurs de ce pays en ont rarement usé jusqu'ici, c'est qu'ils préféraient la situation qui leur était faite par la loi militaire allemande, qui les tient quittes moyennant six semaines de service.

— Nous avons sous les yeux un rapport officiel contenant la statistique des divers établissements d'instruction publique du royaume de Saxe au 1er décembre 1884. Nous empruntons à ce document les chiffres suivants :

Le nombre des écoles primaires publiques était à cette date de 2,154, dont 2,116 protestants et 38 catholiques : dans 15 écoles l'enseignement est donné en langue wende, dans 50 l'enseignement se donne en deux langues, dans les 2,089 autres il se donne en allemand. Il faut ajouter aux écoles primaires 1,892 écoles publiques de perfectionnement *(Fortbildungs-Schulen)*, dont six sont des écoles de filles; les écoles de perfectionnement ne sont pas confessionnelles.

Le nombre des postes d'instituteurs et d'institutrices dans les écoles primaires publiques était de 6,841, non compris les postes de maîtresse de travaux à l'aiguille. Le nombre des instituteurs et des institutrices réellement en exercice au 1er décembre 1884 était de 8,768, dont 6,650 instituteurs et 2,118 institutrices : mais parmi ces dernières, 1,941 sont de simples maîtresses de travaux à l'aiguille.

Le nombre des élèves des écoles primaires publiques était de 536,115 (263,954 garçons et 272,161 filles); celui des élèves des écoles publiques de perfectionnement, de 63,355 (62,525 garçons et 830 filles).

A ces établissements d'instruction primaire viennent s'ajouter deux institutions publiques de sourds-muets, avec 49 maîtres et maîtresses et 406 élèves.

La dépense totale pour les écoles primaires publiques, les écoles publiques de perfectionnement, et les deux institutions de sourds-muets, a été de 17,039,355 marks : dans ce total, la subvention de l'Etat entre pour 1,834,057 marks, les dépenses communales pour 7,684,989 marks, la rétribution scolaire pour 4,350,203 marks.

La population du royaume de Saxe est de 2,800,000 habitants.

— L'Association générale des instituteurs saxons, qui compte 4,800 membres, s'est prononcée en faveur de l'emploi de l'écriture latine dans les écoles, et pour l'abandon de l'écriture allemande actuelle.

— D'après un rapport du ministre de l'intérieur du royaume de Prusse, le nombre des enfants qui ont été soumis à l'éducation disciplinaire *(Zwangserziehung)* depuis l'entrée en vigueur de la loi du 13 mars 1878 qui l'a instituée, c'est-à-dire depuis le 1er octobre 1878, jusqu'au 31 mars 1885, a été de 9,528 : sur ce nombre, 620 ont été relâchés (dont 190 à titre d'épreuve), 162 sont morts, 93 ont été placés dans d'autres conditions, et 8,653 sont encore présents; parmi ceux-ci, 3,391 sont placés dans des familles, 6 dans des établissements de l'Etat, 589 dans des établissements communaux, et 4,667 dans des établissements privés. Les frais d'entretien de ces 8,653 enfants se sont élevés, pour le dernier exercice annuel, à 1,378,431 marks : cette dépense est supportée moitié par l'Etat, moitié par les communes.

— Une nouvelle loi scolaire a été récemment promulguée par les autorités de la ville libre de Lübeck. Cette loi a amélioré la situation matérielle des instituteurs : les directeurs des écoles urbaines recevront un traitement de 2,400 marks, pouvant s'élever en 25 ans à 3,200 marks, plus le logement gratuit; les simples instituteurs sont partagés en trois classes, recevant respectivement de 1,500 à 2,000 marks, de 1,700 à 2,400 marks et de 2,100 à 3,000 marks; les institutrices auront de 900 à 1,200 marks; les instituteurs ruraux de 1,000 à 1,300 marks dans les écoles à une seule classe, de 1,200 à 1,500 marks dans celles à plusieurs classes, avec le logement, le chauffage, et une pièce de terre en sus.

Angleterre. — Le gouvernement tory vient de nommer une commission royale chargée de faire une enquête sur l'état de l'enseignement primaire et d'examiner quels changements il serait convenable d'apporter à la législation en vigueur sur la matière. Cette commission est composée de seize membres : la majorité de

ceux-ci appartient naturellement au parti conservateur, mais le gouvernement a tenu à leur adjoindre quelques membres de l'opinion libérale. Voici les noms des seize commissaires :

L'évêque de Londres, président ; M. Mundella, sir John Lubbock, le cardinal Manning, le rev. Dr Rigg, le chanoine Gregory, M. Alderson, ancien inspecteur scolaire, le rev. Dr Dale, de Birmingham, le rev. T. C. Morse, M. Heller, secrétaire de l'Union nationale des instituteurs, M. Sydney Buxton, sir Bernhard Samuelson, M. S. Rathbone, président du *School Board* de Liverpool, M. J. Talbot, M. Henry Richard, et M. F. S. Powell, ces trois derniers membres de la Chambre des Communes.

— Le nouveau *School Board* de Londres, où les ennemis de l'école publique, les champions de l'école volontaire et confessionnelle, ont conquis la majorité, paraît vouloir mener résolument la campagne annoncée contre l'institution même qu'il est chargé d'administrer : il entend faire la guerre à ses propres écoles au profit des écoles du clergé.

Un membre de la majorité, M. H. S. Foster, a écrit à lord Salisbury la lettre suivante, à la date du 11 décembre dernier :

Mylord, J'ai lu dans les journaux que vous vous proposiez de présenter au Parlement une mesure destinée à venir en aide aux écoles volontaires. Que la nouvelle soit exacte ou non, — et j'espère qu'elle l'est, — vous serez satisfait, je n'en doute pas, d'apprendre qu'une proposition que j'ai faite à la séance d'hier du *School Board* de Londres a été adoptée par 33 voix contre 10, — preuve suffisamment frappante du changement qui s'est opéré dans la politique du *Board*. Ma proposition a pour objet : 1° de fournir aux écoles volontaires l'occasion de démontrer l'inutilité de la création d'écoles publiques, lorsque tel sera effectivement le cas ; 2° lorsque les écoles volontaires seront réellement insuffisantes, de provoquer la création de nouvelles écoles volontaires pour pourvoir aux besoins existants. Je suis, mylord, votre obéissant serviteur, Harry S. Foster.

Le marquis de Salisbury a fait adresser à M. Foster la réponse suivante, en date du 14 décembre :

Cher monsieur, Lord Salisbury me charge de vous accuser réception, avec de vifs remerciements, de votre lettre du 11 courant, et de vous exprimer en même temps la grande satisfaction qu'il a éprouvée en apprenant la salutaire résolution adoptée par le *School Board* de Londres. Je suis, etc., James Hozier.

Il est probable que le revirement de l'opinion dans le sens libéral et la chute prévue du ministère conservateur mettront quelques obstacles à l'accomplissement des projets rêvés par les *clergymen* qui trônent au nouveau *School Board* de Londres.

— Si les instituteurs anglais n'ont pas réussi à faire élire un des leurs au Parlement, leurs collègues irlandais ont été plus heureux. M. Michael Conway, directeur de l'école catholique Saint-Joseph, à Blackburn, a été élu représentant du collège électoral de North Leitrim. Cet instituteur, en sa qualité de catholique, a annoncé qu'il se fera, à la Chambre des Communes, le défenseur des écoles confessionnelles, et qu'il combattra de toutes ses forces le système de l'école publique, de l'école administrée par les *School Boards*.

— Les 29, 30 et 31 décembre a eu lieu à Dublin le Congrès annuel des instituteurs des *national schools* irlandaises, sous la présidence de M. Nealon. Les vœux que ce Congrès émet chaque année ne

paraissent pas avoir beaucoup de chance d'être entendus et réalisés en ce moment; un bill qui leur donnait satisfaction sur quelques points, et qui avait été présenté par le cabinet Gladstone en 1885, n'a pu être voté dans la précédente session du Parlement. Un fait à noter, cependant, et qui doit empêcher les instituteurs laïques d'Irlande de perdre courage, c'est que leurs revendications sont énergiquement appuyées par l'Union nationale des instituteurs d'Angleterre, qui fait cause commune avec eux, et qui avait envoyé deux représentants à leur congrès.

Au même moment siégeait à Glasgow le Congrès de l'*Educational Institute of Scotland* Là, on a réclamé contre les méthodes officielles d'enseignement, et contre le système du *payment by results*.

Autriche-Hongrie—Le nouveau ministre de l'instruction publique, M. von Gautsch, a invité les autorités scolaires de Vienne à examiner s'il n'y aurait pas lieu de reporter de 8 heures à 9 heures du matin, en hiver, l'heure de l'ouverture des classes des écoles primaires. La plupart des médecins de Vienne se sont prononcés en faveur de cette mesure, qui sera probablement adoptée.

— La *Revue* a parlé (numéro de février 1885, p. 178) des « soirées de paysans » (*Bauernabende*) organisées par quelques instituteurs autrichiens. Le *Paedagogium* (numéro de décembre 1885) rend compte d'une de ces soirées, qui a eu lieu à Natschbach près Neunkirchen et dont les organisateurs étaient M. Willibald Nagl et l'instituteur Dobler. La salle de réunion était comble, et il fallut ouvrir les fenêtres pour permettre à ceux qui n'avaient pu entrer d'entendre les conférenciers. L'auditoire s'est beaucoup diverti pendant l'exécution de la partie amusante du programme, mais il a écouté avec une attention soutenue les deux conférences qui en formaient la partie sérieuse, et qui ont duré chacune plus de trois quarts d'heure. M. Nagl a parlé sur l'histoire du district de Neunkirchen, M. Dobler sur la structure du corps humain; et un détail qui montre avec quel intérêt les conférenciers ont été écoutés, c'est que quelques-uns des auditeurs, après la réunion, ont naïvement prié M. Nagl « de leur donner une copie de sa conférence » (un manuscrit de 14 pages in-folio !), en ajoutant « qu'ils paieraient bien quelque chose pour l'avoir ».

— Un collaborateur du *Pædagogium* a adressé à cette revue un compte-rendu du Congrès du Havre, écrit sur un ton des plus sympathiques, et qui intéresserait, croyons-nous, les lecteurs de la *Revue*, si l'espace nous permettait d'en donner ici la traduction in-extenso. Nous devons nous contenter de transcrire le passage où notre hôte autrichien fait part à ses compatriotes de son jugement sur le caractère des instituteurs français :

Comme le Français en général, dit-il, l'instituteur français est un homme essentiellement pratique; il va droit au but, sans s'inquiéter s'il fait entendre des vérités qui sont désagréables en haut lieu, ou si on l'applaudit de quelque autre côté. Il possède un sentiment de son rôle social qui l'élève bien au-dessus des étroits préjugés de l'ancien maître d'école et fait de lui un libre citoyen. C'est là une remarque qu'ont dû faire tous les instituteurs étrangers présents au congrès, et qui a pu donner lieu à d'intéressantes comparaisons. Comme on aurait courbé l'échine, en Allemagne, dans une réunion présidée

par le moindre inspecteur d'arrondissement! comme toute opposition se serait empressée de rentrer sous terre au premier froncement de sourcils de monsieur l'inspecteur! L'instituteur français ne connaît pas cette servilité, et le Congrès du Havre en a rendu témoignage.

Dans les discussions, deux choses frappaient surtout l'observateur étranger, — et spécialement l'observateur allemand : d'une part, l'aisance et la correction avec laquelle l'instituteur français manie sa langue; et d'autre part la franchise courageuse avec laquelle il parle quand il craint de se voir lésé dans ses droits. On voit que nos collègues français se sentent les citoyens d'un pays libre.

— A propos du Congrès des instituteurs de la Hongrie méridionale, tenu en juillet dernier à Grand-Kikinda, le directeur d'un journal scolaire hongrois de langue allemande, la *Neue ungarische Schulzeitung*, fait des réflexions mélancoliques sur les progrès de la « magyarisation ». A ce congrès, dit-il, l'intolérance a été poussée si loin, que la lecture d'un télégramme rédigé en allemand a soulevé de vives protestations, et que des instituteurs allemands qui, à la soirée dansante donnée en l'honneur du Congrès, causaient entre eux dans leur langue, reçurent l'injonction d'avoir à parler magyar. « Et quand on pense, ajoute le journal, qu'il y a seulement treize ans, au congrès des instituteurs de la Hongrie méridionale tenu à Verschetz, on agita la question de savoir s'il serait permis aux orateurs de se servir d'une autre langue que l'allemand! » *Tempora mutantur*.

Ceux-là nous semblent mal venus à se plaindre de la « magyarisation », qui ont pratiqué ou pratiquent encore avec tant de zèle, en Hongrie, en Bohême, en Schleswig, et ailleurs, la « germanisation ».

Italie. — Le député Merzaria a présenté le 10 décembre à la Chambre des députés le rapport de la commission chargée d'examiner le projet de loi présenté par le ministre Coppino pour l'augmentation du traitement des instituteurs. Le rapport conclut à l'adoption.

— La Chambre des députés a voté la création à Rome d'une école de gymnastique destinée à former des maîtres de gymnastique pour les écoles secondaires et les écoles normales.

— Il paraît depuis le 15 octobre dernier, à Turin, chez les éditeurs Camilla et Bertolero, une revue mensuelle du même format que la nôtre, et qui porte le titre de *Rivista pedagogica italiana*. Ce nouvel organe de la science de l'éducation, qui paraît devoir prendre rang parmi les meilleurs périodiques de la péninsule, a pour directeur M. Francesco Veniali, écrivain pédagogique très estimé en Italie, et qui, après avoir rempli pendant plusieurs années les fonctions d'inspecteur général de l'enseignement primaire, vient d'être nommé provéditeur aux études de la province de Livourne. Dans la liste des collaborateurs de la *Rivista pedagogica*, nous remarquons les noms de MM. Andrea Angiulli, professeur de pédagogie à l'université de Naples, Bagatta, directeur de l'école normale de Gênes, Salvatore Colonna, directeur des écoles communales de Torre Annunziata, De Dominicis, professeur de pédagogie à l'université de Pavie, Fornelli, professeur au lycée Visconti à Rome, Latino, professeur de pédagogie à l'université de Palerme, Pasquale, directeur de l'école normale de Caserte, Siciliani, professeur de pédagogie à l'université de Bologne.

— M. Pietro Siciliani, dont nous venons d'écrire le nom parmi

ceux des collaborateurs de la *Rivista pedagogica*, est mort subitement à Florence le 30 décembre. La science de l'éducation, dont il était en Italie l'un des plus remarquables représentants, fait en lui une perte sensible. Il n'avait que cinquante ans. Né en 1835 à Galatina, dans la Terre d'Otrante, il avait étudié la médecine à Naples et à Pise; mais il abandonna bientôt la pratique de l'art médical pour se consacrer à la philosophie. Après la publication de son livre *Della legge storica et del movimento filosofico del pensiero italiano* (1862), il fut nommé professeur de philosophie au lycée Dante, à Florence; cinq ans plus tard, en 1867, il fut appelé à la chaire de philosophie théorique de l'université de Bologne, et joignit à son enseignement celui de la pédagogie et de l'anthropologie. Il se consacra avec un zèle d'apôtre à la diffusion, parmi les instituteurs italiens, des doctrines pédagogiques modernes, et eut à soutenir souvent des luttes très vives contre les adversaires de la science qu'il enseignait, entre autres contre l'archevêque de Bologne et l'évêque de Gênes. Parmi les écrits assez nombreux qu'il a laissés, nous mentionnerons comme les plus importants: *Sul Rinnovamento della Filosofia positiva in Italia; Socialismo, Darwinismo e Sociologia moderna; la Scienza dell'educazione; Rivoluzione e Pedagogia moderna; Della Pedagogia scientifica in Italia*. Sa polémique avec les membres du haut clergé italien a été recueillie dans un volume intitulé *Fra Vescovi e Cardinali*.

Suisse. — La réorganisation de l'enseignement secondaire classique est à l'ordre du jour dans les cantons de Berne et de Zurich. M. Gobat, directeur de l'instruction publique du canton de Berne, a élaboré un projet de programme d'études pour les gymnases et progymnases bernois, qui réduit considérablement la part du latin et du grec et augmente celle des langues vivantes et des sciences; ce projet a été accueilli par une protestation des professeurs, et on ne sait encore quelle décision prendra sur ce point le gouvernement de Berne. A Zurich, où le conseil d'éducation avait à délibérer sur un plan de réorganisation de la *Kantonsschule*, la majorité s'est prononcée pour le système suivant: à la base, un progymnase avec un cours d'études de deux ans, servant d'école préparatoire commune à tous les élèves; au-dessus du progymnase, trois établissements parallèles, savoir: 1° un gymnase littéraire, avec latin et grec obligatoires, conduisant en cinq années d'études à l'université; 2° un gymnase réal, avec latin obligatoire, conduisant en cinq années d'études, soit à l'université, soit à l'école polytechnique fédérale; 3° une école industrielle, sans grec ni latin, conduisant en quatre ans et demi d'études soit à l'université, soit à l'école polytechnique.

— Le Grand Conseil du canton de Lucerne a accordé, dans sa séance du 1er décembre dernier, une pension de retraite de 1,000 francs à M. Franz Thalmann, ancien instituteur à Entlebuch, qui est actuellement dans sa 89e année et qui a exercé les fonctions d'instituteur pendant *soixante-douze* ans. « Il a donc fallu, dit à ce propos un journal scolaire lucernois, que M. Thalmann arrivât à l'âge de quatre-vingt-neuf ans et eût à son actif soixante-douze années de services, pour qu'il fût enfin possible, grâce aux efforts de quelques bons citoyens, d'obtenir de l'État les moyens qui doivent assurer le repos de ses derniers jours! » On sait qu'en Suisse les

instituteurs, non plus que les autres fonctionnaires publics, ne reçoivent généralement pas de pension de retraite.

— A la suite de la révision de la constitution du canton d'Argovie, le Grand Conseil argovien, où domine une majorité anti-libérale, a décidé que tous les instituteurs primaires du canton seraient soumis, à la fin de l'année 1885, à une réélection, que leur engagement de six années fût expiré ou non. Ces élections ont eu lieu, et un grand nombre de candidats sont restés sur le carreau dans les communes où ils venaient de passer une ou plusieurs années. Les candidats évincés se proposent d'intenter une action judiciaire au gouvernement argovien : comme ils étaient pourvus de contrats réguliers valables pour six ans, et qu'aucune prescription légale ne frappe ces contrats de caducité dans le cas d'une révision de la constitution, il est probable que les tribunaux donneront raison aux plaignants. La presse libérale, qui blâme sévèrement la mesure ordonnée par le Grand Conseil d'Argovie, affirme que la plupart des instituteurs non réélus ont été jugés non pas tant au point de vue de leurs talents pédagogiques qu'à celui de leur profession de foi politique.

Quelques-uns des candidats mis de côté au premier tour ont toutefois été élus au second. Dans un village dont on sait le nom, les électeurs s'étaient entendus pour ne nommer l'ancien instituteur qu'à une faible majorité, afin de lui « donner une forte leçon »; par malheur, l'opposition donna trop fort, et le candidat resta sur le carreau. Ce résultat connu, grand étonnement du corps électoral, qui ne l'entendait pas ainsi. Un second tour est aussitôt ordonné, et le pauvre instituteur, qui aura passé ce jour-là par bien des émotions, est élu à l'unanimité des voix.

Pour « démocratiques » que puissent être des procédés de ce genre, nous avouons que nous préférons encore les nôtres : ils ne sont pas parfaits; mais, de tous les moyens qui peuvent être employés pour la nomination d'un instituteur, le pire n'est-il pas de la remettre au caprice d'une multitude ignorante et irresponsable?

Union américaine. — Nous apprenons avec regret que M. le général Eaton vient de résigner ses fonctions de chef du Bureau d'éducation de Washington. Pendant les seize années durant lesquelles M. Eaton a été à la tête de l'important office de renseignements et de statistique qu'il dirigeait, il a rendu les plus grands services à la cause de l'éducation aux Etats-Unis; et plus qu'aucun de ses compatriotes, il a contribué à faire connaître à l'Europe les travaux des éducateurs américains et à attirer l'attention sur eux. Son caractère droit et bienveillant lui a valu le respect et la sympathie de tous. Nous apprenons, par une lettre de lui qui nous est communiquée, que c'est l'état de sa santé qui l'a décidé à abandonner son poste. Il va prendre la direction du collège de Marietta, dans l'Etat d'Ohio. Les meilleurs vœux de ses amis d'Europe l'accompagnent dans sa nouvelle situation.

Le successeur de M. Eaton à Washington n'est pas encore désigné.

Le Gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 20916-5.

Nouvelle série. Tome VIII. N° 2. 15 Février 1886.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DE LA REFORME DE L'ÉDUCATION NATIONALE

D'APRÈS M. ALFRED FOUILLÉE

Dans un livre publié il y a quelque temps déjà, et dont la *Revue* n'a pas eu encore l'occasion de parler (1), M. Alfred Fouillée a traité un certain nombre de questions dont la solution importe à l'avenir de la démocratie, et au premier rang desquelles se trouve celle de l'éducation.

La préface de l'ouvrage indique, dès les premières lignes, dans quelle intention l'auteur reprend, après tant d'autres, l'étude de ces questions sociales si passionnément débattues, et souvent si étrangement ignorées de ceux qui prétendent les résoudre. « Ce livre, dit-il, a pour objet de montrer ce qu'il y a de faux dans les doctrines *absolues* sur la propriété », les unes individualistes, les autres socialistes. En théorie, la propriété renferme une part individuelle et une part sociale, le *produit* étant l'œuvre commune de l'individu et de la société; en pratique, l'exacte répartition de ces parts est une utopie qui a pour résultat l'injustice. Ainsi, aux déclamateurs plus ou moins sincères qui voudraient rétablir, par le partage des biens, l'égalité de l'âge d'or, M. Fouillée répondra que le prolétaire d'aujourd'hui naît moins déshérité qu'on ne le soutient : en effet, par ce seul fait qu'il appartient à une époque et à une race civilisées, il possède un capital qui manquait à ses devanciers et qu'il ne dépend que de lui d'entretenir et d'accroître : 1° la *richesse collective* amassée par les générations antérieures; 2° la *puissance politique* (prenons pour exemple la France) qui s'exerce par le suffrage universel; 3° l'*instruction intellectuelle et morale*, produit perfectionné de

(1) *La propriété sociale et la démocratie*, 1 vol. in-18, Hachette, 1884.

182293A

siècle en siècle, instrument de travail universel, mis de plus en plus libéralement aux mains de tous. Il serait intéressant de montrer comment l'auteur, par son éclectisme ingénieux et sa dialectique pénétrante, tire de chaque doctrine socialiste la part de vérité qu'elle contient, et oppose l'une à l'autre des forces contraires pour arriver à les concilier (1). Mais la discussion des premiers livres de ce remarquable ouvrage dépasserait le cadre de cette Revue, et aussi les limites de notre compétence. Nous ne retenons ici que le livre IV, intitulé *Le fonds social de connaissances et l'instruction universelle,* où l'auteur a émis sur l'instruction et l'éducation nationale des idées peut-être difficiles à réaliser immédiatement, en tout cas hardies et fécondes.

En ces matières d'éducation, M. Fouillée ne craint pas d'être un « révolutionnaire », comme ont été, à leur heure, Rollin et V. Cousin; il s'attend à « scandaliser les adorateurs de la tradition »; car, pour lui, les préjugés seuls retardent les réformes nécessaires dans un pays qui, plus que tous les autres peut-être, a besoin d'un enseignement propre à remédier aux défauts mêmes de la démocratie. Il nous proposera donc, non une révision partielle ou timorée de quelques programmes, mais une refonte de notre système scolaire; et, dans la mesure qu'il observe, il n'y a pas, en vérité, de quoi effrayer les hommes de bonne volonté.

I. — L'enseignement primaire occupe relativement peu de place dans l'examen critique auquel se livre l'auteur. Il ne s'attarde pas à discuter des détails de programme ou d'organisation. Il trouve que cet enseignement n'est pas encore, quoi qu'on ait fait, assez tourné à l'éducation du pays, et qu'on peut lui demander de développer davantage à la fois « le sentiment politique » et « le désintéressement moral ». Pour former un honnête homme et un bon citoyen, l'instruction seule ne suffit pas : sur ce point, les statistiques judiciaires sont concluantes. D'autre part, si la force de la religion dogmatique, comme frein moral, s'est affaiblie, la religion du beau ne pourrait-elle se substituer à elle? « Qu'est-ce que le bien moral lui-même, une fois supprimée

(1) V. *Revue philosophique*, avril 1885, article de M. Durkheim; *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 15 octobre 1885, article de M. Picavet.

toute obligation mystique, sinon le beau moral ? C'est pour cette raison que l'instruction ne doit pas être seulement professionnelle et technique, ni même seulement scientifique ; elle doit être littéraire et esthétique (p. 200). » Disons en passant qu'il est permis de douter de l'efficacité absolue du culte du beau en matière d'éducation morale, et qu'il serait téméraire de conclure du sens esthétique des anciens à celui de nos contemporains ; même des cités comme Athènes et Rome n'ont pas été protégées par le culte de l'art contre les violences et les perfidies des politiciens, contre les convoitises brutales des socialistes du temps. — Mais enfin, c'est cet esprit qu'il faut éveiller, cette passion du bien, ce désir d'être un utile serviteur de son pays. Pour cela, il faut le connaître : or, l'enfant n'apprend à l'école rien de bien sérieux sur notre situation économique, sur notre constitution politique et sociale ; et, une fois sorti de l'école, à quatorze ans environ, il peut, si le loisir ou les ressources lui manquent pour pousser plus loin ses études, rester jusqu'à sa majorité privé de tout enseignement qui conserve et développe les germes déposés en lui par ses premiers maîtres (1). Et pourtant, qu'y a-t-il de plus urgent que de faire l'éducation de l'électeur français ? Œuvre longue, délicate, que l'État seul peut entreprendre, parce qu'il n'est, par définition, d'aucun parti, et qu'il a la responsabilité du salut commun. « Si on trouve légitime de demander trois ou cinq années aux jeunes gens pour recevoir l'instruction militaire, n'est-il pas légitime de leur demander quelques heures par semaine pour acquérir des notions positives d'instruction politique et de droit constitutionnel ? La défense contre l'invasion des barbares à l'intérieur est aussi essentielle, dans nos démocraties, que la défense contre les invasions de l'étranger (p. 204). »

Cette « théorie » civique devrait être apprise au moyen de livres écrits « en dehors de toute préoccupation politique ou religieuse ». Peut-être serait-il assez malaisé, pour atteindre ce but,

(1) L'auteur de *Francinet* et du *Voyage de deux enfants à travers la France* a cependant prouvé quel parti l'on peut tirer des connaissances pratiques pour élargir et fortifier l'esprit, pour nourrir et élever l'âme de l'enfant. Mais si ces notions élémentaires ont enfin conquis leur place dans nos programmes, doit-on s'en tenir à cette première initiation, à ces impressions nécessairement peu profondes ?

de constituer, ainsi que le demande M. Fouillée, une commission absolument impartiale : les ministres des différents cultes, qui la composeraient, pourraient ne pas s'entendre sur ce qui est blessant ou inoffensif pour telle ou telle forme de la foi religieuse. Cependant, l'expérience n'ayant pas été faite, que je sache, rien ne s'oppose à ce qu'elle soit tentée.

Ce minimum de préparation à la vie civique, nos voisins les Belges, avertis par leurs publicistes les plus clairvoyants, l'exigent à présent par leur *examen électoral* (1), et nous aurions tout profit à suivre leur exemple, rien n'étant plus douloureux et plus alarmant que de songer de quel poids le suffrage des ignorants ou des inconscients, exploités par des sophistes, peut peser sur les destinées du pays. Si M. Fouillée n'est pas le premier qui appelle notre attention inquiète sur ces problèmes, il faut du moins lui savoir gré de poser la question à son tour, et d'indiquer, avec l'autorité qui lui appartient, de quel côté pourrait se rencontrer la solution.

II. — Les réformes que M. Fouillée voudrait introduire dans l'enseignement secondaire sont plus essentielles et touchent au fond même de nos études. Ici encore, il s'agit moins de déterminer la part mathématique à attribuer à tel ou tel enseignement, que de lutter résolument contre l'excès d'utilitarisme et de réalisme scientifique. Donc, « l'étude désintéressée de la philosophie morale, esthétique et sociale » doit dominer l'enseignement. Ce désintéressement est, en effet, le caractère propre, la force et l'honneur de ces études, si souvent faussées et comme dépravées par l'ambition hâtive ou la vanité irréfléchie des familles. « Voulons-nous une démocratie élevée et éclairée, qui sache se gouverner elle-même selon des principes stables et universellement reconnus, ou voulons-nous une démocratie abaissée et ignorante, livrée aux *politiciens*, aux socialistes de tout genre, aux vicissitudes d'une lutte aveugle entre les partis ? Tout dépendra de notre instruction philoso-

(1) Cf. E. de Laveleye, *Essai sur les formes de gouvernement dans les sociétés modernes*, Paris, G. Baillière, 1872. — V. aussi Hippeau, *L'éducation et l'instruction considérées dans leurs rapports avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain*, édité par Eug. Talbot, Delalain, 1885.

phique, morale et sociale. Cette instruction est surtout nécessaire pour les classes moyennes, qui, dans les démocraties, tirent de leur propre sein les classes dirigeantes et dirigent elles-mêmes à leur tour les classes populaires (p. 215). »

L'auteur critique vivement tout ce que l'ancien système comprenait de pratiques artificielles et stériles : il se plaint que la *musique* et la *philosophie* des Grecs aient été remplacées par « une éducation prétendue classique, et en réalité scolastique », qui est « le contraire même de l'art classique, spontané, national, original ». Ces exercices surannés, insuffisamment réduits paraît-il, ne trouvent pas leur contrepoids dans une science sans philosophie, qui dessèche l'esprit et tue l'idéal. Au lieu de ces programmes bourrés à éclater, ne serait-il pas plus sain d'enseigner la philosophie même des sciences, leur histoire, leur lente et douloureuse élaboration, la vie de ceux qui se sont dévoués ou sacrifiés pour elles ? Au lieu d'alourdir l'esprit par l'entassement des théories, ne devrait-on pas, suivant le mot de Tyndall, lui « attacher les ailes »? Or, cette transformation semble d'autant plus aisée que le peuple français est « philosophe par tradition », et que toute sa littérature est imprégnée de philosophie. C'est du reste par là seulement, par une forte organisation des études morales et sociales, que nous arriverons à refaire « l'unité de l'esprit public », si compromise par le conflit permanent de ces deux extrêmes : l'ultramontanisme et l'incrédulité. Ces divisions vraiment meurtrières sont encore entretenues par la différence d'éducation que reçoivent nos ingénieurs, nos officiers, nos avocats. Mais l'État a le devoir de supprimer ces causes de lutte, comme le droit de prendre ses sûretés, en exigeant de tous ceux qui prétendent le servir une épreuve d'éducation civique, en plus des diplômes qui ne sont souvent que la constatation matérielle d'une instruction factice, obtenue par des procédés plus ou moins ingénieux, M. Fouillée voudrait, réfutant M. J. Simon par lui-même (pp. 220-221), entraver cette industrie fâcheuse, à qui il ne manque plus que d'inventer « des moulins à équations », à l'instar des moulins à prières des Chinois, et astreindre tous les candidats aux grandes études à une préparation philosophique, sociale, et politique, qui les initierait bon gré mal gré aux idées modernes, et qui serait continuée pendant le séjour aux écoles. « Leur

croyances ne perdront rien à être éclairées : ce qui y gagnera c'est leur patriotisme (p. 225). » — Reste à savoir s'il faudrait pour cela rétablir le certificat d'études, que l'auteur croit à tort exigé pour l'École normale ; ce n'est pas le lieu de s'engager dans cette controverse.

Mais le mal vient de plus loin : l'étude de la philosophie, dans la série des classes, est commencée trop tard. Il conviendrait de la reporter en quatrième ou plutôt en troisième, sous la forme élémentaire d'un enseignement moral, analogue à celui que reçoivent les élèves de la division secondaire spéciale, assez simple et assez solide pour garantir l'enfant à la fois contre l'étroitesse religieuse et le scepticisme précoce. Les lettres, dira-t-on, à défaut des sciences dont le rôle est nul à ce point de vue, sont elles-mêmes un enseignement moral ; soit, mais combien vague et incohérent ! Or, ces notions vitales doivent être présentées avec suite et avec méthode ; de plus, elles gagneront en autorité si elles sont données par un professeur spécial, qui paraîtra dans les classes avec le « prestige » de ses fonctions, comme le prêtre de la « religion publique des démocraties ».

Ce principe une fois posé, M. Fouillée répartit l'enseignement de la philosophie entre les différentes classes. En troisième, par des entretiens familiers, des lectures tirées des moralistes et commentées, des exemples empruntés à l'histoire, on apprendrait aux élèves à juger les idées des anciens, et à les comparer aux nôtres sur les questions capitales de la morale privée et publique ; les études de mœurs, de goût, de style, vaudraient bien le thème grec ou l'analyse grammaticale. « Elles feraient comprendre aux enfants, avec les formes successives de la société depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, le progrès correspondant des sentiments moraux ou sociaux et les exigences croissantes de la vie civique (p. 233). »

Ainsi on éliminerait peu à peu cette rhétorique artificielle, « démoralisante », qui produisait l'ancien collégien modèle, ignorant de tout ce qui n'était point les belles-lettres, ou même le déclamateur indifférent et infatué, « vrai fléau des démocraties ». On y subtiturait la *logique* d'abord ; puis l'*esthétique*, non pas dogmatiquement enseignée, mais pratiquement, par des « leçons de choses », des gravures, des photographies, des mou-

lages, et par quelques notions sur les procédés et le progrès des différents arts. Par là, les élèves s'assimileraient mieux l'histoire de la littérature de la Grèce et de Rome ; ils les verraient, pour ainsi dire, en action dans le milieu où elles se sont développées, dans le décor où ces races privilégiées ont vécu. « Tout livre non illustré ou mal illustré devrait être banni. Je voudrais voir aussi les murs de la classe couverts de plans, de cartes, de gravures (p. 242). » — C'est le vœu de tous ; M. Fouillée sait ce qu'on a fait déjà pour y répondre.

Un esprit ainsi préparé aborderait plus facilement, en seconde, la *théorie des sciences*, soit historiques, soit physiques et naturelles, destinée à développer en lui « le sens et l'amour de la vérité scientifique » si lentement établie par la patience et l'héroïsme des travailleurs ; M. Fouillée rappelle le mot de Helmholtz : « Le premier devoir, pour tout artisan de la science, est d'étudier exactement la portée de cet instrument supérieur, la pensée humaine (p. 245). »

Ce cours s'achèverait en rhétorique, avec le même nombre de leçons (environ 35 par an), par l'étude à la fois philosophique, littéraire, et historique de la poésie et de l'éloquence : ce qui donnerait à l'esprit un aliment vraiment substantiel, et discréditerait auprès des jeunes générations « la phraséologie creuse des démagogues et des socialistes ». Ces « clartés de tout » pourraient sans difficulté pénétrer tous les enseignements ; c'est l'idée que l'auteur répète à chaque occasion.

La philosophie, alors, arriverait à son heure, délivrée d'une partie du fardeau trop lourd sous lequel elle fléchit à présent ; s'adressant à des esprits déjà éveillés à « l'honnête curiosité de s'enquérir de toutes les raisons des choses », et parvenus à l'âge de maturité, elle s'enrichirait d'additions importantes en échange de ses allégements. Le premier principe à établir est la séparation absolue des questions scientifiques et des questions métaphysiques, qui ne se mêlent que pour se nuire, n'étant pas assujetties à la même méthode. En conséquence, on étudierait : 1° la *psychologie expérimentale et scientifique* (1) ;

(1) Sur l'émancipation nécessaire de la psychologie, V. la leçon d'ouverture de M. Ribot, *Revue politique et littéraire* du 19 décembre 1885.

2° l'*esthétique scientifique*, ou philosophie de l'art ; 3° la *logique scientifique*, ou philosophie des sciences : ces deux derniers cours systématiseraient les éléments donnés en seconde et en rhétorique ; 4° la *morale scientifique*, c'est-à-dire la partie vraiment positive de la science morale ; 5° la *science sociale* avec ses annexes : économie politique, éléments de droit politique (1) ; le programme possible de cet enseignement est donné (p. 257) avec quelque détail ; avant tout, n'est-il pas urgent de montrer aux jeunes gens la difficulté de ces questions, si présomptueusement tranchées par les ignorants, les utopistes, ou les « simplistes » ? 6° la *métaphysique*, qui répond à un instinct impérieux de l'homme et qui deviendra « l'étude critique des problèmes que l'esprit se pose par une nécessité de sa nature, quoique une autre nécessité de sa nature le rende incapable de les résoudre (p. 260) ». Et c'est « un exercice salutaire pour les jeunes esprits que de leur faire gravir les hauteurs, respirer l'air des sommets et la senteur des sapins, fouler du pied ces hauts glaciers qui semblent d'abord stériles et d'où, avec les grands fleuves, descend la vie. Il ne faut pas plus reprocher quelque vague ou quelque obscurité au méta physicien qu'on n'en reproche au voyageur gravissant une montagne de traverser sur sa route un brouillard ou un nuage : l'essentiel est qu'on voie émerger de la brume les pics lumineux (p. 259). »

Cette métaphysique séduisante comprendrait la *cosmologie* ou philosophie de la nature, les problèmes métaphysiques de la psychologie, de la morale, de la logique, de l'esthétique déjà étudiées, enfin de la *théodicée*. Elle ne serait ni dogmatique ni sceptique, mais seulement sincère ; elle aurait le souci de distinguer les démonstrations et les hypothèses, comme l'ambition d'éveiller des idées, non de fournir des jugements, car tous les systèmes métaphysiques sont « des harmonies austères et sublimes, mais à cadence incomplète », et les philosophes ne font qu'ébaucher « des fragments d'une symphonie sans commencement et sans fin (p. 263) ».

---

(1) « N'y a-t-il pas, » dit excellemment M. Fouillée (p. 255), « dans la politique, des vérités générales qui ont leur certitude ou leur probabilité scientifique, et qui, par cela même, peuvent être objet d'enseignement ? N'y a-t-il pas tout au moins des *faits* ..... nos institutions, bonnes ou mauvaises ? »

III — Remaniée ainsi et complétée par l'application de la méthode moderne, historique et critique tout ensemble, aux plus hautes questions, l'éducation secondaire aurait son couronnement nécessaire dans un enseignement supérieur (pp. 267-282), qui recevrait des modifications analogues. L'instruction politique supérieure n'est donnée chez nous que par l'École libre des sciences politiques : tandis que presque toutes les universités étrangères ont des cours de droit public et de science sociale, qui ne font pas double emploi avec les cours techniques de droit. C'est pour l'auteur l'occasion d'insister sur les vues déjà émises, sur la nécessité de se passer des « plans d'organisation sociale improvisés par des journalistes » et d'étudier scientifiquement ces questions ardues, « brûlantes ». Pourquoi se défier de la théorie, qui, raisonnée et complète, préserve de l'utopie, et ne pas redouter au contraire la pratique aveugle, qui est exposée à bien d'autres erreurs ? Substituons « aux tâtonnements d'un empirisme désormais impuissant des théories de plus en plus compréhensives, un enseignement de plus en plus exact (p. 279) ». — « On n'en finira avec l'erreur qu'en lui prenant sa part de vérité pour la rattacher au fonds commun des vérités acquises.... Ne nous lassons point de tenter un rapprochement, sinon entre les hommes et les coryphées des théories, personnalités plus ou moins étroites et fermées, du moins entre les idées mêmes, qui sont ouvertes les unes aux autres comme les espaces où se joue une même lumière. » — Voilà l'objet propre de l'enseignement supérieur, qui doit, avec le secondaire, former nos classes dirigeantes : car « si le suffrage universel suppose, en bas, des hommes capables de choisir, il suppose surtout, en haut, des hommes dignes d'être choisis ».

Cette analyse sommaire et ces quelques citations auront, croyons-nous, suffi à indiquer la portée des réformes proposées par M. Fouillée. Sans doute, l'auteur n'ayant pas la prétention d'avoir résolu d'avance toutes les difficultés d'exécution, les hommes du métier seraient amenés à faire sur tel ou tel point leurs réserves : la constitution du personnel nécessaire à l'enseignement philosophique ainsi étendu, l'ampleur du cours de philosophie, la création de diplômes nouveaux, tout cela prête à la discussion. Mais ces objections n'atteignent pas la

pensée dominante, à savoir qu'il faut philosopher davantage, à tous les degrés de l'enseignement, afin de hausser le niveau de l'éducation nationale et par là d'améliorer le présent et d'assurer l'avenir. Un souffle généreux passe dans ce livre, fait « de main d'ouvrier » ; il élève l'esprit à des préoccupations graves, et nous convie tous à chercher, avec une sollicitude patriotique dont l'auteur nous donne l'exemple, ce que l'Université peut faire encore pour le bien du pays.

G. Morel.

NOTES D'UN DIRECTEUR D'ÉCOLE NORMALE

UNE CONFÉRENCE DE FIN D'ANNÉE (JUILLET 188*)

Avant de clore cette année de travail et de vous congédier, j'ai voulu, selon la coutume, adresser mes adieux à tous et surtout à ceux qui nous quittent définitivement. J'espère qu'ils ne nous oublieront pas tout-à-fait et qu'ils reviendront quelquefois nous voir. Nous avons fait de notre mieux pour leur rendre ces trois années agréables et utiles. Mais nous comprenons qu'ils soient bien aises de s'en aller. C'est naturel. On ne vient pas à l'Ecole pour y demeurer. Aussi, tout en les regrettant, nous les félicitons sincèrement. Oui, messieurs, je vous félicite. Vous voilà libres! Vous voilà devenus maîtres à votre tour, appelés à diriger les autres. C'est un privilège, mais vous savez quels devoirs y sont attachés. Avec la liberté commencent les responsabilités, et vous vous apercevrez bientôt que la tâche de tuteur, si elle est plus élevée, est aussi plus difficile que celle de pupille.

Quoi qu'il en soit, vous voilà entrés dans la vie active. Il s'agit d'y figurer honorablement. Je ne dis pas d'y faire honneur à l'École ; elle sera assez honorée si vous l'êtes vous-mêmes. Elle aura sa part de ce qui vous arrivera, succès ou revers, joie ou amertumes, éloge ou blâme. Songez seulement à vous montrer dignes de vous et de la tâche que vous allez entreprendre. Laissez-moi vous résumer en quelques mots les recommandations que je vous ai faites pendant le temps que nous avons passé ensemble.

Et d'abord, attachez-vous à votre métier; c'est le seul moyen de le bien faire. Il y a des gens qui, à peine entrés dans leur carrière, s'en dégoûtent. Ils n'en voient que les ennuis; ils ne travaillent qu'avec répugnance. Ils jettent un œil d'envie sur les autres et estiment plus heureuse toute autre condition que la leur. Gardez-vous bien de ce travers, qui frapperait votre œuvre de stérilité en vous ôtant l'entrain et la force! On ne fait bien que ce que l'on fait avec goût. Des ennuis, il y en a partout. Les gens dont vous pourriez envier le sort envient peut-être le vôtre. Il faut oublier le poids du fardeau, pour le porter allégrement. Il faut surtout concentrer votre pensée et vos efforts, non sur les

difficultés, mais sur le but à poursuivre. Je ne veux pas vous interdire absolument de changer de carrière, si vous en trouvez une autre plus avantageuse, plus conforme à vos goûts et à vos aptitudes. Mais ce ne peut être alors qu'une rare exception. Vous êtes instituteurs ; la plupart, quoiqu'ils fassent, resteront instituteurs. Résignez-vous y donc, allais-je dire ; non, il ne s'agit pas de résignation, mais de sagesse d'esprit et de simplicité de cœur. Il s'agit d'apprendre à être contents de votre sort au lieu de perdre le temps à rêver ou à convoiter ce que vous ne possédez pas. La carrière n'est pas brillante, mais elle est assez belle pour exercer votre activité et pour profiter de tout ce que vous voudrez et pourrez faire pour elle. Voilà ce qu'on ne comprend pas toujours. L'enseignement primaire a pris de nos jours un relief extraordinaire. Tout le monde en parle, tout le monde en proclame l'importance. Il semble qu'il devrait y avoir là de quoi satisfaire les instituteurs. Mais les prétentions se sont élevées en même temps et plus vite que la fonction. Plusieurs trouvent la leur trop humble ; plusieurs, et parfois les plus distingués, ne l'acceptent que provisoirement, comme un pis-aller auquel ils ont hâte de se soustraire. L'instruction même qu'ils ont acquise semble les y inviter. Que leur sert, pensent-ils, d'avoir acquis tant de connaissances s'ils n'en doivent jamais faire usage et s'ils ne doivent instruire que des enfants ? Que sert d'avoir l'esprit ouvert, le goût de l'étude, de bonnes facultés, s'il ne s'agit que d'enseigner l'*a b c* et de tourner perpétuellement dans l'enceinte étroite d'une école primaire ? Si donc ils étudient, c'est pour entrer dans un champ plus vaste, et s'ils restent instituteurs, ce n'est qu'en attendant mieux.

Gardez-vous d'imiter cet exemple ! Craignez de trop présumer de vous-mêmes ! Surtout, ne calomniez pas votre métier ! Si vous le jugez au-dessous de vous, c'est votre faute. La tâche sera ce que vous la ferez : grande ou mesquine, noble ou vulgaire, cela dépend de vous. Mais persuadez-vous bien qu'elle est assez importante pour mériter qu'on s'y consacre tout entier. Si vous savez la comprendre, elle suffit à exercer tous vos talents et à remplir votre vie. Beaucoup d'instituteurs croient s'élever en prenant le professeur pour modèle. Alors, en effet, l'idéal de l'instituteur c'est de ne plus l'être, comme l'idéal de l'école devient le lycée

ou le collège. L'enseignement primaire cesse d'avoir une valeur par lui-même, ce n'est plus qu'une préparation, un échelon pour atteindre plus haut, un vestibule où l'on ne fait que passer pour entrer dans la véritable culture. Préjugé ridicule, autant que déplorable ! Car, si l'instruction primaire n'était qu'une préparation, si elle n'avait aucune valeur par elle-même, il serait inutile de la donner au peuple, qui n'en reçoit pas d'autre. Le savoir réel serait donc inaccessible au vulgaire. Ne pouvant rien savoir, l'homme du peuple n'aurait le droit de rien affirmer, tout jugement personnel lui serait interdit, et il serait irrévocablement voué à la dépendance. A Dieu ne plaise ! L'instruction primaire n'est pas un simple commencement d'instruction, elle est complète par elle-même, ou doit l'être. L'école a pour objet essentiel l'éducation du peuple, et elle doit y suffire, puisqu'il n'y a pas d'autre institution pour cela. Si elle sert de préparation aux carrières libérales, ce n'est que subsidiairement et parce que ce qu'elle enseigne est nécessaire à tout le monde. Il en est de l'instruction primaire comme du pain, c'est la nourriture élémentaire des intelligences. Son vrai caractère n'est pas d'être plus ou moins utile à tous, mais de suffire au grand nombre. Ce n'est pas un simple élément nutritif, c'est un aliment complet, qui permet de se dispenser des autres. Réaliser ce caractère, rendre l'enseignement primaire substantiel, complet, suffisant pour nourrir l'esprit de ceux qui n'en reçoivent pas d'autre, leur enseigner, comme on l'a dit excellemment, non tout ce qu'il est possible de savoir, mais tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, suppléer à la quantité par la qualité de l'instruction, former l'enfant à la vie active, le pourvoir de toutes les qualités essentielles qui font l'honnête homme et le bon citoyen, voilà votre tâche, voilà votre idéal.

N'en cherchez pas un autre ! Ne dédaignez pas votre champ parce qu'il est trop pauvre, travaillez plutôt à le féconder ; au lieu de renoncer à l'éducation du peuple, songez plutôt à y suffire. Visez à lui procurer tout ce qu'elle peut et doit attendre ! Visez à rendre l'école parfaite ! Quelques succès que vous obteniez, il vous restera toujours des progrès à faire, car l'on n'atteint jamais le but. Il vaut mieux être un instituteur excellent qu'on professeur médiocre ; il vaut mieux être virtuose dans son art

qu'apprenti dans un autre. Cessez donc de vous repaître de chimères! Votre tâche est assez haute, si vous savez la comprendre, pour satisfaire votre ambition. Ce qui égare souvent les jeunes instituteurs, c'est qu'ils visent trop à la science. Ils croient qu'il n'y a pas de but plus élevé, ils se trompent. Certes, je ne voudrais pas étouffer en eux le goût de l'étude, mais ce goût peut leur être un piège s'ils ne savent pas le gouverner. Chaque profession a ses aptitudes spéciales. Il y en a pour l'instituteur que la science ne peut pas remplacer et qu'elle ne donne pas toujours. Il n'est nullement certain que le plus grand savant fût le meilleur maître d'école. En tous cas, ce serait une grave erreur de faire de la science l'idéal et la mesure de l'éducation. L'idéal de l'éducation, c'est la liberté; la meilleure éducation est celle qui réussit le mieux à rendre l'homme digne d'être livré à lui-même, et capable de se suffire. L'éducation du peuple a pour objet de lui donner une vie qui lui soit propre, de le rendre indépendant dans toutes les formes de la vie, et notamment en instruction comme en tout le reste. Il s'agit donc moins de lui enseigner beaucoup de choses que de le mettre à même de se rendre compte de ce qu'il apprend et de ne lui enseigner que ce dont il est capable de se rendre compte. Ce qu'il n'est pas capable de juger lui est inutile, nuisible même. Une instruction d'emprunt le maintiendrait dans la dépendance, bien loin de l'émanciper. Au lieu de viser à étendre indéfiniment ses connaissances, il s'agit bien plutôt de les limiter, d'éviter avec soin le luxe, le superflu scientifique; il faut se proposer la sobriété plutôt que l'abondance. Ramener toute l'instruction aux éléments nécessaires et développer dans les enfants de vos écoles la faculté d'assimilation, tel est donc pour vous l'art suprême, art pour lequel une instruction vaste est d'un secours inappréciable sans doute, mais qu'elle ne saurait, je le répète, ni donner ni surtout remplacer.

Ma seconde recommandation se résume dans un mot : la moralité.

Vous me comprenez, j'espère. Il ne s'agit pas ici de l'honnêteté banale à laquelle peut prétendre quiconque n'a pas eu maille à partir avec la justice, il s'agit d'abord de l'honnêteté professionnelle. Chaque profession a ses devoirs particuliers. Le médecin se doit à ses malades, le notaire ou l'avocat à leurs

clients; vous, c'est à vos élèves. Cela paraît tout simple, mais cela n'a pas toujours lieu. Combien d'instituteurs qui, n'ayant pas le sentiment de bien remplir leur tâche, se tranquillisent en disant qu'ils en font bien assez pour ce qu'on leur donne. Ne les imitez pas. Une fois la tâche acceptée, il n'est pas moral de la mesurer au salaire et d'en donner, comme on dit, pour l'argent. Il faut regarder à ce qu'elle réclame, non à ce qu'elle rapporte. Soyez donc consciencieux et dites-vous, par exemple, que, tant que vous êtes en classe, vos instants, votre activité, vos pensées appartiennent aux enfants, et qu'il ne vous est pas permis d'en soustraire la moindre parcelle. Un instituteur qui, sous prétexte que les enfants sont occupés, se réserve le moindre loisir pendant la classe, afin de lire ou de travailler pour son compte, pour se distraire ou se reposer, est un mauvais maître. Prenez garde même de négliger quelque partie trop pénible de la tâche sous prétexte de ménager votre santé ! Tout ce qui nous porte à mettre en avant notre intérêt ou notre personne, pour négliger les élèves, est un piège dont on ne saurait trop se défier.

Mais il y a quelque chose plus important encore que ce zèle consciencieux, plus important que le meilleur enseignement, c'est la personne même de l'instituteur, c'est l'autorité, le prestige dont il jouit auprès des élèves. Le savoir, le talent sont pour beaucoup dans ce prestige, mais la source en est surtout dans le caractère, j'entends dans la valeur morale. Le grand art et le grand mérite de l'instituteur n'est ni de se faire écouter, ni de se faire craindre, ni de se faire admirer, ni même de se faire aimer, mais de se faire respecter. L'affection des élèves peut dépendre des défauts, de la faiblesse du maître autant que de ses qualités, et nuire à son influence au lieu de la servir; le respect seul assure son pouvoir sur les esprits; c'est par là qu'il les dirige et les élève. Il faut donc qu'il se fasse respecter, à tout prix, bien entendu pourvu que le respect soit mérité, c'est-à-dire qu'on soit respectable.

Il faut donc, messieurs, que, dès le début, vous vous fassiez respecter de vos élèves. Ne croyez pas que le respect s'attache uniquement ni même surtout à l'âge. L'âge y ajoute, mais ne le crée pas. Il y a des vieillards qu'on respecte peu; il y a des élèves qui sont déjà respectés de leurs camarades. A plus forte raison

devez-vous l'être de vos écoliers. Le moyen, c'est d'en être digne et d'abord de vous respecter vous-même. Il faut qu'il y ait dans toute votre manière de vivre un sentiment de dignité personnelle qui s'impose. Il ne s'agit pas, certes, de prendre un air solennel ! Ce serait agir à contrefin et, en visant au respect, atteindre le ridicule. Il y a. entre la dignité et la pose, la même différence qu'entre le savoir et la pédanterie. Mais, cela dit, il faut qu'il y ait dans votre conduite, dans votre parole, et jusque dans votre tenue, quelque chose qui prétende au respect et qui en ait le droit. Dans votre costume, dans les soins donnés à votre personne, évitez les deux extrêmes de la négligence et de la recherche, souvent réunies chez le même maître ! N'imitez pas ces jeunes gens (il y en a) qui, débraillés dans leur classe, se mettent pour sortir comme des dandys. C'est encourir à double titre les commentaires malveillants ou ironiques du public, des parents, des élèves, et compromettre d'autant votre autorité. Dans vos propos, sachez conserver les qualités du langage populaire et en éviter les défauts. Pas d'affectation, pas d'emphase ! Il faut être simple, familier, trivial, s'il le faut, jamais grossier ! Évitez, sans étalage de pruderie, les conversations scabreuses et la société de ceux qui les aiment, et qui se feraient peut-être une joie maligne de compromettre votre dignité.

N'abordez même qu'avec réserve les questions sérieuses mais délicates qui divisent les esprits et risquent de vous entraîner à des discussions passionnées ou irritantes. Je songe surtout aux controverses politiques et religieuses. Il faut que, sur des matières aussi graves, on connaisse votre opinion. Surtout il faut qu'on ne puisse pas vous accuser d'être un homme à deux visages qui, pour ménager tout le monde, autant vaut dire pour plaire à tous, fait mystère de ce qu'il pense. Il faut qu'on sache qui vous êtes, car on n'estime et on ne respecte que les gens que l'on connaît ; mais, en revendiquant vis-à-vis de tous votre indépendance et votre dignité, songez que vous êtes l'homme de tous. Ne vous faites l'adversaire d'aucune classe, le porte-drapeau d'aucun parti, surtout l'agent d'aucune coterie. Dans les querelles du jour, vous n'appartenez pas à l'armée active ; vous ne devez donc pas prendre une position militante. Il faut que les parents les plus opposés à vos idées n'aient aucun scrupule à vous confier leurs enfants.

Il faut qu'ils disent : « Il est vrai qu'il ne pense pas comme nous, mais c'est un brave homme ! » Il faut, en un mot, qu'au lieu d'attirer les préventions sur votre personne à cause de vos opinions, vous fassiez respecter vos opinions à cause de votre personne.

Mais ne l'oubliez pas, messieurs, ce respect ne s'accorde qu'à la valeur morale. L'élévation du caractère, la dignité, la pureté de la conduite, voilà le seul moyen sûr de vous faire respecter. Et voilà comment la moralité se trouve être la qualité maîtresse de l'éducateur.

Ni la position, ni l'âge, ni même la science ou le talent n'y suffisent, parce que là où manque la moralité, le respect finit tôt ou tard par disparaître et avec lui l'influence sur les esprits. Le défaut d'autorité morale risque de rendre stériles tous vos dons et tout votre zèle, tandis qu'avec elle vous êtes sûrs que votre travail ne sera pas vain.

Ici, messieurs, ma pensée se porte tout de suite sur un sujet si délicat que j'hésite un peu à le traiter ouvertement. Mais pourquoi hésiterais-je? Ce n'est pas la première fois que je l'aborde avec vous. Il n'y en a pas de plus grave, de plus émouvant, qui intéresse plus puissamment votre situation et votre âge. Il n'en est aucun qui soit plus propre à résumer et à clore cet entretien.

Vous devinez de quoi je veux parler. C'est de la débauche. Laissez-moi donc, selon mon habitude, vous en parler sans détours, et mettre, comme on dit, les points sur les *i*. Je renonce, faute de temps, à vous renouveler mes recommandations au sujet des divers genres de mauvaises habitudes qui ruinent ou compromettent l'autorité morale, telles que l'intempérance, le jeu, toutes les formes de dissipation dont le moindre inconvénient est de gaspiller le temps et la vie ; je me borne à vous mettre en garde contre la débauche. C'est le vice le plus redoutable et le plus honteux, le plus funeste à la vie physique et morale. Cela est si bien reconnu que le mot est devenu synonyme d'immoralité. Or ce fléau de tous les lieux et de tous les temps, au lieu de disparaître peu à peu, semble devenir plus menaçant chaque jour dans notre société contemporaine. Le dévergondage a pris des proportions effrayantes. Il se cachait autrefois, aujourd'hui il s'étale. S'il fallait en croire quelques esprits chagrins, nous serions condamnés à le voir s'accroître encore. Espérons qu'ils se

trompent, car, s'ils disaient vrai, ce serait une triste marque, une menace redoutable de décadence et de ruine. C'est par la débauche, en effet, qu'ont péri les peuples anciens; c'est elle qui amène infailliblement la décomposition sociale. Espérons mieux, ai-je dit, mais persuadons-nous bien que nous n'échapperons aux effets que si nous supprimons la cause et si nous opposons une barrière au débordement de sensualité qui menace de nous engloutir.

Eh bien, messieurs, cette œuvre, c'est à vous en particulier qu'elle incombe, à vous les éducateurs du peuple, et il va sans dire que pour combattre le fléau il faut d'abord vous préserver vous-mêmes. Je vous adjure de le faire! Sachez vous garder purs! Votre âge, la liberté dont vous allez jouir, le milieu où vous allez vivre, les exemples que vous aurez sous les yeux, sont autant de dangers pour vous. Il s'agit de montrer que vous êtes des hommes honnêtes dans le sens complet du mot, que vous n'êtes pas des êtres mous, faibles, esclaves de vos penchants, sans défense contre les tentations ou contre l'entraînement du mauvais exemple, que vous n'avez pas seulement de bonnes intentions, de bons sentiments, mais l'énergie nécessaire pour les mettre en pratique. Il faut faire acte de virilité, vous montrer dignes d'être émancipés, dignes de la mission de confiance que vous allez remplir au nom de l'État et des familles. N'auriez-vous pas d'autres motifs, il y en a un qui devrait suffire pour vous retenir dans le bon chemin, c'est l'honneur, c'est l'amour-propre, le danger de perdre l'estime des autres et de vous-mêmes. Songez bien que vous n'êtes pas maîtres de vos actions comme d'autres peuvent l'être. Il y a des gens qui peuvent dire que leur conduite ne regarde personne. Ils ont raison. Si, devant la morale, les devoirs sont les mêmes pour tous, il n'en est pas de même devant l'opinion. Les convenances seules nous interdisent de plonger un regard indiscret dans l'intérieur de notre prochain et, si nous en savons quelque chose, d'en tenir compte dans nos appréciations. Mais si la plupart peuvent s'affranchir de l'opinion publique et se déclarer quittes envers elle pourvu qu'ils remplissent leurs devoirs professionnels, vous n'êtes pas de ces gens-là. Vous ne pouvez pas dire qu'une fois la classe faite vous vous appartenez et que personne n'a rien à voir

dans le reste de votre conduite. Vous ne le pouvez pas, précisément parce que vous êtes des instituteurs, parce que votre influence sur les enfants dépend non de votre savoir, mais de votre caractère, et qu'on a besoin, pour vous les confier, de connaître, non seulement ce que vous dites, mais ce que vous êtes, non seulement comment vous enseignez, mais comment vous vous conduisez. C'est à tel point que si les parents avaient eux-mêmes une conduite répréhensible, ils vous retireraient leurs enfants si vous imitiez leur exemple. La liberté qu'ils s'arrogent, ils vous la refusent et ne vous reconnaissent pas le droit de braver comme eux l'opinion. Une heureuse mais redoutable nécessité vous condamne à être ou meilleurs ou pires. C'est-à-dire que si votre conduite est mauvaise, vous ne pouvez pas comme eux vous moquer du qu'en dira-t-on et continuer à marcher la tête haute. Il vous est interdit, comme à l'ecclésiastique, de dire: Suivez mes conseils et n'imitez pas ma conduite! Vous êtes obligés d'être des modèles de bonnes mœurs, ou bien de vous cacher, de déguiser vos sentiments et vos actes, tranchons le mot, de vous avilir dans l'hypocrisie! Heureux encore si les enfants ne parviennent pas à percer le masque dont vous vous couvrez! Car alors, accablé de leur mépris, il ne vous resterait qu'à quitter immédiatement une profession désormais stérile et déshonorante, à moins que, ne le pouvant pas, vous ne vous résigniez à vivre dans la honte pour ne pas mourir de faim!

Je m'arrête, messieurs, sur cette grave pensée. Je vous la laisse comme dernier et solennel avertissement, et comme l'expression la plus fidèle de ma sollicitude. Et maintenant je vous dis adieu, en vous souhaitant, dans vos modestes, mais nobles fontions, tout le succès et toutes les joies que peuvent procurer une activité consciencieuse et le ferme propos de vous appliquer toujours et par dessus tout, soit pour vos élèves, soit pour vous-mêmes, au développement moral.

— Y.

UN ÉPISODE DE LA LAICISATION DES ÉCOLES

Ceci n'est qu'une petite histoire. Les incidents qui la composent sont bien simples, mais ils en disent long, ce nous semble, sur l'état moral d'une partie de nos campagnes.

La commune d'I., dans les environs de Bayonne, ne possédait, jusqu'à ces derniers temps, qu'une école communale laïque de garçons, et une école libre de filles, — celle-ci congréganiste. Il y a quelques mois, la commune fut mise en demeure par l'administration, en vertu de la nouvelle loi, d'établir une école communale de filles. Nos paysans n'aiment pas à bourse délier, même pour des routes ou tous autres travaux d'utilité immédiate ; — qu'est-ce donc quand il s'agit d'écoles ? Aussi la résistance du conseil municipal fut-elle vive : il allégua l'insuffisance de ses ressources, protestant que les finances de la commune ne pouvaient supporter pareille dépense. L'administration ne s'arrêta point à ces objections, mais elle se montra généreuse ; elle prit à sa charge la meilleure partie des dépenses : plus de la moitié des frais de construction, et le traitement de l'institutrice.

Le conseil municipal dut se résigner, ce qu'il fit de très mauvaise grâce ; encore demanda-t-il, une fois la maison bâtie, que l'école restât congréganiste, et fût confiée aux sœurs qui tenaient déjà l'école libre. Naturellement l'administration répliqua que puisqu'elle payait la grosse part des dépenses, elle entendait se réserver le choix de l'institutrice ; et elle nomma à I. une institutrice laïque, Mlle D.

Jusqu'ici rien de bien extraordinaire : cette mauvaise volonté quand il s'agit de seconder l'Etat n'est que trop commune dans nos campagnes. Mais, dès ce moment, la résistance se change en guerre déclarée. Quand la nouvelle institutrice arrive dans la commune pour prendre possession de ses fonctions, le maire refuse de l'installer, et même de lui livrer les clefs de la maison d'école. La pauvre jeune fille se morfond pendant plus d'une semaine, logée Dieu sait comment dans le village, en butte aux railleries, suivie partout de regards malveillants et moqueurs.

Cependant force devait bien rester à la loi. Le sous-préfet de Bayonne, dont l'autorité était ainsi bravée, se transporta à I., escorté de la gendarmerie ; puis, accompagné d'un délégué cantonal et de l'instituteur, il se rendit à la maison d'école pour procéder à l'installation d'office de Mlle D. Mais le maire détenait les clefs de l'école : on dut aller chercher une échelle par laquelle l'instituteur grimpa à une fenêtre du premier étage, d'où il pénétra dans la maison et

ouvrit la porte, pendant que plusieurs habitants de la commune regardaient de loin en ricanant...

La révocation du maire ne se fit pas attendre; seulement on va voir ce que peuvent inventer la colère et la rancune dans les bonnes âmes cléricales. Puisqu'on a sous la main l'instituteur et l'institutrice laïques, c'est sur eux qu'on se vengera, bien qu'ils n'en puissent mais; sur l'institutrice surtout, une jeune fille étrangère, ne comprenant même pas l'idiome du pays, — le basque, — privée de tout défenseur et de tout appui. Dès lors commence contre eux une campagne de tracasseries, de procédés désobligeants, de véritables hostilités.

En face de cette guerre sourde, l'instituteur montra, il faut l'avouer, peu de courage et de dignité. Plus que tout autre, il pouvait tenir tête à la malveillance déclarée. Il était du village; son père y avait été instituteur avant lui, et était resté le secrétaire de la mairie. Mais craignant pour la place de son père et pour lui-même, il ne chercha qu'à se faire pardonner des adversaires le concours qu'il avait donné au sous-préfet pour l'installation de l'institutrice. Au lieu de soutenir sa pauvre camarade, de la protéger comme un frère aîné, il s'efface et la laisse seule en butte aux rancunes d'une coterie furieuse, à la haine d'une population fanatisée. Et bientôt, des moqueries, des propos désobligeants, on passe vis-à-vis de la jeune fille sans appui aux menaces brutales. Effrayée, Mlle D. demande à l'inspecteur primaire de Bayonne l'autorisation de recevoir dans cette vaste maison d'école, où elle passe la nuit seule, un ménage d'employés du chemin de fer en construction, le mari et la femme, d'une moralité irréprochable, et âgés d'une quarantaine d'années. Après enquête et renseignements, l'autorisation est accordée sans difficulté.

Vous croyez peut-être que la pauvre institutrice va pouvoir respirer, trouver quelque tranquillité? Ce serait bien mal connaître la passion des adversaires, qui ne fait que s'exaspérer. C'est d'abord un système d'insinuations perfides, de calomnies odieuses, sur les relations privées de la jeune fille. Et pour couronner dignement cette campagne, on organise ce qu'on appelle dans le pays basque le *charivari*. Plusieurs fois par semaine, au milieu de la nuit, une bande de vauriens se réunit autour de la maison d'école, frappant des coups violents aux portes, lançant des pierres contre les volets, avec accompagnement de sifflets, grognements, cris d'animaux, vacarme de toute sorte. Jugez de l'effroi de Mlle D., qui n'ose cependant révéler à ses chefs hiérarchiques ce qui se passe. Elle craignait, la malheureuse jeune fille, que ce charivari ne fît supposer quelque légèreté de sa part, quelque intrigue peut-être, que sais-je enfin? Cependant, ébranlée par toutes ces émotions, elle tombe malade. Les vacances arrivent; elle va supplier l'inspecteur primaire à Bayonne, les larmes aux yeux, mais sans toutefois dévoiler toute la vérité, de lui accorder un changement. Quoiqu'il fût loin de

connaître encore la vraie situation, l'inspecteur pensa que Mlle D. avait fait assez de purgatoire à I., et accéda à sa demande. Elle fut nommée à un autre poste.

Après les vacances, au mois d'octobre, une nouvelle institutrice, énergique et intelligente, Mlle Cécile N., arrive à I. Étonnement, dans la population, de voir revenir une *laïque;* on croyait s'en être bien débarrassé. Eh bien, c'est partie à recommencer. Huit jours après son arrivée, Mlle N. est réveillée au milieu de la nuit par une grêle de pierres lancées contre les volets, par les sifflets et les cris d'animaux, le charivari plus violent que jamais. Quelles ne devaient pas être les craintes d'une jeune fille, seule dans cette maison isolée, la nuit, au milieu de cette population fanatique!

Mais cette fois l'inspecteur de Bayonne fut aussitôt mis au courant, et prévint le parquet. La gendarmerie et le juge de paix furent chargés de procéder à une enquête. Et alors de qui pensez-vous que vinrent les premières révélations? C'est ici que nous voyons reparaître l'instituteur, qui avait si bien su se tenir à l'écart et se faire oublier. Il avoua que non seulement il avait entendu plusieurs fois ce charivari, mais qu'il avait même appris depuis longtemps les noms des deux principaux meneurs. Ceux-ci lui avaient été indiqués, dès le mois de mai, par un de leurs camarades. Et pendant plusieurs mois, l'instituteur avait gardé le silence; par crainte d'attirer sur lui des inimitiés, de heurter l'opinion, il avait laissé sa pauvre collègue en proie à ces sauvages persécutions, et il ne s'était décidé à parler que devant les investigations de la justice.

Maintenant savez-vous quels étaient ces deux organisateurs du charivari? La gendarmerie, en procédant à l'enquête, aurait pu le deviner avant les révélations de l'instituteur : c'étaient le fils du maire révoqué, et celui de l'ancien adjoint! Tous deux nièrent formellement : le cas était assez vilain pour être niable. La chose eût certes mérité une répression sévère : il eût fallu un bon exemple. Le parquet aurait bien voulu déférer les coupables au tribunal correctionnel : malheureusement la loi ne le permettait pas. Les faits de ces charivaris ne sont passibles, aux termes du code pénal, que d'une peine de simple police, une amende de 6 à 10 francs au maximum. C'est donc seulement devant le juge de paix que les sieurs T. et L. ont été traduits: et ce magistrat n'a pu, en leur infligeant le maximum, les condamner qu'à 10 francs d'amende. Il faut avouer que cette répression paraîtra bien dérisoire pour des faits aussi odieux : aucun reproche ne saurait cependant en être adressé au parquet ni au juge de paix, qui ont fait leur devoir, et ne pouvaient aller plus loin.

Ajoutons toutefois que cette intervention de la gendarmerie et de la justice a produit un effet salutaire : depuis qu'on a compris qu'elle ne resterait pas sans défense et sans protection, l'institutrice peut dormir tranquille, et n'a plus à redouter d'avanies.

Et l'instituteur? S'il a été le plus puni, c'est par où il a péché: sa conduite si peu courageuse ne lui a point évité les désagréments dont il avait eu peur. On ne lui a pas plus pardonné ses tardives révélations que s'il eût fait courageusement son devoir dès le premier jour. Sa situation dans la commune était devenue impossible à tous égards, et il a dû être déplacé.

Si dès le premier jour il eût parlé haut et ferme, s'il eût révélé sans hésitation à la justice et flétri énergiquement la conduite des jeunes vauriens, il n'aurait pas seulement obtenu l'estime de ses supérieurs, il aurait aussi imposé le respect autour de lui dans le village. C'est justement en de pareilles circonstances qu'il pouvait acquérir cette autorité morale qui doit être la première ambition de l'instituteur au village.

Une triste réflexion, c'est que ces jeunes gens d'I., les auteurs du charivari, avaient été ses élèves ; et auparavant la plupart des habitants de la commune avaient été ceux de son père. On ne s'explique que trop qu'élevés par des maîtres qui donnent de si pitoyables exemples, ces fils de paysans restent étrangers à toute idée de générosité et de dignité. Et pourtant l'instituteur d'I. était, paraît-il, un des mieux notés, sa classe était bien tenue, il enseignait avec intelligence et avec zèle. Mais que ces qualités, si précieuses d'ailleurs, comptent pour peu en comparaison des qualités de l'éducateur, c'est-à-dire des qualités du caractère ! N'est-ce pas l'honneur de l'enseignement primaire de vouloir former des gens de cœur, d'honnêtes gens, plus encore que des gens instruits ?

P. C.

L'INTERROGATION A L'ÉCOLE (1)

I

L'interrogation des élèves doit intervenir dans presque tous les exercices de la classe à l'école primaire. Disons plus : beaucoup d'exercices doivent se faire sous la forme d'une interrogation qui se mêle constamment à l'exposition magistrale, et force les élèves à être les collaborateurs actifs du maître.

Un grand nombre d'instituteurs, la majorité peut-être, parlent trop dans leurs classes. Les leçons faites à titre d'exercice pratique dans les conférences pédagogiques sont presque toutes coulées, pour ainsi dire, dans le même moule, et donnent lieu à la même observation. Le maître expose d'abord son sujet sans s'interrompre ; puis il se résume ; enfin il interroge les élèves, pour s'assurer qu'ils ont suivi et compris. Mais, en général, jusqu'à cette dernière partie de l'exercice, les enfants restent auditeurs passifs. Si la parole du maître, pendant l'exposition, est nette, animée, intéressante, ils l'écoutent et semblent profiter ; si elle est confuse, sans relief et sans vie, ils conservent plus ou moins les apparences de l'attention ; mais, en réalité, ils ne suivent pas. Dans le premier cas, l'enseignement ne fait que leur traverser l'esprit ; comme leur effort a été insuffisant, comme leur collaboration avec le maître n'a pas été assez active, il ne se grave pas pour longtemps dans leur mémoire. Dans le second cas, ils ne saisissent et ne retiennent rien ; la parole du maître bourdonne à leur oreille ; elle ne pénètre point. L'interrogation qui vient ensuite le démontre, en faisant constater que le résultat est nul.

S'il suffisait, pour qu'une idée pénétrât dans l'esprit de l'enfant et s'y gravât, qu'elle fût simplement exprimée devant lui avec clarté et intérêt, la tâche de l'instituteur bien doué sous le rapport de la parole serait trop facile. Les acquisitions de l'esprit sont en général plus pénibles ; elles demandent au maître et à

(1) L'article que nous publions sous ce titre est le résumé de conseils donnés aux auditeurs de la conférence pratique qui est l'annexe du cours de pédagogie récemment institué à la Faculté des lettres de Nancy.

l'élève plus de travail. Il faut que l'idée soit reprise, retournée, présentée sous diverses formes, qu'elle entre lentement, par progrès souvent insensibles. Sinon l'élève comprend vite pour oublier vite. Parfois, il croit comprendre ; mais, si on l'interroge ensuite, on s'aperçoit que ce n'était qu'une illusion.

Exciter l'esprit de l'enfant, provoquer son effort intellectuel, attendre que cet effort aboutisse, lutter contre sa timidité, sa légèreté, son inertie, faire naître de bonnes réponses par d'habiles questions, lui laisser trouver, en le dirigeant avec réserve, une grande partie des choses qu'on veut lui apprendre, voilà qui demande des qualités pédagogiques vraiment dignes d'estime, et surtout une patience et une énergie plus méritoires que le travail matériel du gosier.

Entrez dans une école où l'instituteur parle magistralement, tout seul, devant la classe passive. Il faut que cet instituteur soit bien remarquable pour que ses élèves ne se laissent pas aller, soit à une douce torpeur, si la classe est disciplinée, soit, ce qui est assez fréquent, à une dissipation plus ou moins bruyante. Dans ce dernier cas, au fur et à mesure que la dissipation augmente, l'intituteur force sa voix ; il arrive au cri. Qu'en reste-t-il ?

D'autres, au contraire, savent si bien mêler l'exposition magistrale, de très courte durée, les interrogations, les exercices et applications sur l'ardoise et le cahier ou au tableau noir, etc., que leurs élèves, toujours occupés, actifs, ne peuvent ni s'endormir, ni se dissiper. Le temps alors paraît court au maître et aux élèves. La classe est vivante, grâce à la collaboration de tous. Chaque esprit travaille, les enfants cherchent, parce qu'ils savent qu'ils ne recevront pas tout, et qu'il leur faut trouver eux-mêmes. Le plaisir de trouver, dans un ordre de recherches bien modestes, est aussi vif, pour leurs intelligences naïves, qu'il l'est pour le savant dans les recherches les plus difficiles et les plus hautes. Ils retiennent beaucoup mieux ce qu'ils ont trouvé, ce qu'ils ont dit les premiers avant le maître qui les dirige et les mène habilement à la découverte.

Que le maître s'arrête à chaque pas, pour s'assurer que ses élèves ont marché avec lui, et qu'il ne coure point, au risque de n'être pas suivi. Ce n'est pas, en général, après une leçon d'un quart d'heure, ou même plus, qu'il doit interroger ses élèves ;

c'est presque dès la première phrase. Une telle manière de procéder paraît bien lente; elle est plus rapide que l'autre, eu égard au résultat. Une bonne leçon est celle qui fait entrer dans l'esprit des élèves des idées nettes et laisse dans leur mémoire des souvenirs durables; l'exposition rapide et ininterrompue n'arrive presque jamais à ce but en ce qui concerne l'école primaire.

Nous croyons avoir assez montré l'utilité d'une interrogation non seulement fréquente, mais constante, et de chaque instant.

Donnons maintenant quelques règles pratiques sur l'art d'interroger.

II

Il faut poser des questions simples, nettes, précises, et qui ne comportent pas des réponses que le maître lui-même improviserait difficilement.

N'allez pas demander par exemple à l'enfant, comme je l'ai vu faire, en grammaire ce que c'est qu'un mode, en instruction civique ce que c'est qu'une constitution, en histoire naturelle ce que c'est qu'un organe. Rien n'est plus difficile à définir que les mots abstraits; l'enfant ne comprend pas ces définitions; il ne les retient que de mémoire, et les répète comme un perroquet.

Il saura les noms des chefs-lieux des départements et des arrondissements longtemps avant d'avoir l'idée nette de ce qu'est une préfecture et une sous-préfecture, si même il y parvient jamais.

Allez graduellement, par des questions très simples, jusqu'à d'autres qui le sont moins, et si vous évitez, comme il convient, les questions puériles, ne méprisez pas les questions enfantines. Voici comment un maître s'y prit devant moi pour traiter de la dilatation des métaux par la chaleur. « Comment appelle-t-on l'ouvrier qui fabrique des charrettes? — Un charron. — En quoi fait-il ses roues? — En bois. — Ne s'useront-elles pas très vite en roulant? — On met du fer autour. — Comment le met-on? — C'est un grand cercle qui entoure le bois. — Vous avez vu le charron mettre ce grand cercle autour du bois? Comment fait-il? » Les élèves racontent l'opération, et le maître les amène ainsi à l'idée de la dilatation du métal par l'action de la chaleur. Si l'on commençait tout de suite par une question analogue à celle-ci : « Pourriez-vous citer des expériences qui

montrent la dilatation des corps solides par la chaleur? » je connais bien des classes qui, devant cette belle phrase, resteraient bouche béante.

Cependant il ne faut pas, ainsi que le font un trop grand nombre d'interrogateurs, par un sentiment excessif d'indulgence pour la faiblesse des interrogés, indiquer la réponse dans la question, de manière à épargner tout travail à leur esprit. J'ai vu, assez souvent, au certificat d'études, et même au brevet, certains examinateurs faire ainsi la leçon sous forme de questionnaire, ne donnant au candidat que la peine de répondre « oui » ou « non ». A quoi peut servir un pareil exercice? On connaît aussi le détestable procédé d'interrogation, trop répandu dans nos écoles, qui consiste à dire les premières syllabes d'un mot à l'élève pour lui faire dire le reste. Ce procédé ne prouve rien au point de vue de l'instruction des enfants; il n'est bon qu'à ménager l'indolence de l'élève, peut-être aussi celle du maître; il épargne au premier un effort de mémoire et de réflexion, au second un effort de patience.

La patience dans l'interrogation pour attendre la réponse et la provoquer, quand elle ne vient pas immédiatement, par des questions accessoires, voilà une qualité qui n'est pas encore assez générale chez nos instituteurs. Les élèves s'attardent; le maître, trop pressé, répond lui-même et passe outre; les enfants, bons observateurs, lorsque leur paresse naturelle y est intéressée, remarquent cette hâte du maître, et prennent la douce habitude de le laisser faire. Il faut de l'énergie à l'instituteur pour se taire souvent et à propos, pour forcer la classe à chercher et à parler.

Le même motif, et d'autres encore, le poussent à laisser de côté les élèves faibles pour s'adresser presque exclusivement aux forts, dont il y a chance d'obtenir des réponses meilleures. Lorsqu'un inspecteur visite la classe, c'est toujours aux forts que l'on s'adresse afin de la faire briller. Ils en contractent même parfois une vanité légèrement ridicule. Quant aux pauvres faibles, ils marchent comme ils peuvent. Si par hasard on les interroge, et s'ils répondent mal, ce qui est assez naturel, d'abord parce qu'ils sont faibles, et ensuite parce qu'ils sont tout étonnés de voir se fixer l'attention sur eux, on les reprend d'un ton sévère.

J'ai vu maintes fois des maîtres les humilier devant leurs camarades, parler avec dédain de leur médiocre intelligence, dire qu'on ne peut rien obtenir d'eux. C'est assurément le meilleur moyen de n'en rien obtenir. L'enfant sent vivement cette humiliation, et il se renferme dans un silence obstiné. Au contraire, la sévérité devrait être pour les bons, et l'indulgence pour les faibles. Ne laissez rien passer aux uns, ne vantez jamais leurs moyens, devant eux ni devant leurs parents; reprenez doucement les autres, et donnez-leur un peu de confiance en eux-mêmes; s'ils répondent passablement, ayez pour eux un mot d'éloge qui les stimulera. Ils finiront par prendre part à ce rapide concours qui existe dans la classe, chaque fois qu'une interrogation est habilement dirigée, et que le maître excite chez tous les élèves le désir de bien répondre.

La question adressée à un seul élève présente des inconvénients. Celui-là seul est exercé ; son seul savoir est constaté ; les autres se désintéressent en attendant leur tour. La méthode qui consiste à faire lever la main par ceux qui demandent à répondre a beaucoup de bon ; elle intéresse à l'exercice un plus grand nombre d'enfants et entretient parmi eux l'émulation. Cependant on ne tarde pas à constater que ce sont toujours les mêmes qui lèvent la main, et que, dans le nombre, il y a certains étourdis qui ont plus d'empressement que de réflexion, et dont la réponse est presque invariablement à côté. Quant à ceux qui ne bougent pas, ils ressemblent à des figurants; peut-être suivent-ils, peut-être leur esprit est-il ailleurs. La réponse collective faite par toute la classe, ou par tout un groupe, me paraît être un mauvais procédé. Les uns disent bien, les autres disent mal; si le maître peut distinguer de bonnes réponses dans le bruit confus qui se produit, il ne sait pas au juste qui les a faites. Du reste, ainsi que l'expérience me l'a montré, il arrive qu'une partie du groupe laisse parler l'autre, en remuant les lèvres et en produisant des sons vagues pour faire illusion au maître.

III

J'ai essayé de propager dans un corps d'instituteurs auxquels elle était à peu près inconnue une méthode d'interrogation à l'aide de l'ardoise, dont l'idée m'a été donnée par M. le recteur

Chappuis, qui s'en servait pour faire faire des compositions d'orthographe et de calcul dans les écoles normales de son ressort. Cette méthode n'a rien de nouveau en principe, puisqu'elle s'inspire de celle qui a été imaginée en 1826 par M. Tabareau pour l'école la Martinière de Lyon. Mais à l'usage j'ai constaté qu'elle pouvait être employée dans une foule de cas, avec des variétés nombreuses, et produire des résultats excellents. Voici en quoi elle consiste dans ses traits essentiels.

Les élèves ont toujours sous la main une ardoise, un morceau de craie et un chiffon. Lorsque la question, nettement posée, ne comporte pas plus de quatre ou cinq mots de réponse, le maître avertit les élèves, qui prennent immédiatement l'ardoise et la craie. Il fait la question ; chaque élève écrit rapidement la réponse en caractères assez gros, et, à un coup sec frappé par le maître sur la table avec un crayon, une règle, ou un marteau spécial, qui est, du reste, complètement inutile, lève son ardoise à la hauteur de son visage, en tournant vers l'instituteur le côté sur lequel il doit avoir écrit. De cette manière, l'instituteur sans quitter sa place, presque d'un seul coup d'œil, voit la réponse faite simultanément par chacun de ses élèves ; presque d'un seul coup d'œil il distingue les réponses exactes, erronées ou nulles. Si sa vue est bonne, l'exercice peut être fait par une soixantaine d'élèves à la fois; sinon, il doit être restreint à un nombre moins considérable. Il peut être varié et allongé à l'infini.

Donnons quelques exemples, et montrons, par des indications précises, la rapidité de l'exercice, dont chacune des parties dure quelques secondes à peine.

1. Les élèves prennent l'ardoise sur l'ordre du maître.

2. Le maître, qui est en train de lire aux élèves la fable « Le lierre et le rosier », dit : « Écrivez *lierre*. »

3. Les élèves écrivent ce mot sur l'ardoise.

4. Le maître frappe un coup; les enfants lèvent leur ardoise ainsi qu'il a été dit.

5. Le maître parcourt du regard toutes les ardoises.

6. Il dit : « X... a bien écrit; qu'il montre son ardoise ; regardez la tous. »

7. Le maître frappe un coup et dit : « Effacez. »

8. Il frappe un autre coup et dit : « Écrivez le même mot. »

9. Les élèves écrivent.

10. Le maître frappe un coup; les enfants lèvent leur ardoise, etc.

L'exercice a été pratiqué l'autre jour avec treize enfants empruntés au cours moyen d'une bonne école de la ville de Nancy, et choisis parmi les premiers; six ou sept seulement ont bien écrit le mot la première fois; la seconde épreuve n'a plus donné une seule faute; si le mot eût été difficile, on aurait pu faire trois ou quatre épreuves consécutives.

Une foule de questions d'orthographe, de grammaire, d'histoire, de géographie, de sciences, peuvent être ainsi posées. L'exercice de la dictée d'orthographe, si long dans les écoles, souvent si mal corrigé, et par conséquent peu fructueux, est fort simplifié par cette méthode: on fait successivement écrire les mots d'un morceau qui peuvent donner lieu à une faute, en négligeant les autres; les fautes sont immédiatement relevées et corrigées. Recommencez, à une heure de distance, une dictée faite et corrigée avec les procédés habituels, vous vous apercevrez que la plupart des élèves retombent dans les mêmes fautes. Faites la même épreuve avec le procédé dont il s'agit ici, vous serez frappé des résultats, qui sont dus à l'attention et à l'activité plus grandes des enfants.

Le procédé est excellent pour le calcul mental. Rien n'est plus facile que de s'en servir pour faire faire rapidement des compositions, en posant un nombre déterminé de questions, en pointant auprès du nom de chaque élève les réponses mauvaises ou nulles, et en classant les élèves d'après le nombre de fautes.

La méthode d'interrogation que je viens d'indiquer a ses avantages et ses inconvénients; les uns sont précieux, les autres ne sont point à craindre, si on ne l'emploie pas d'une manière exclusive, et si l'on en fait judicieusement usage. Elle force les enfants à collaborer avec le maître sans un moment d'inattention; elle les intéresse, les amuse même; elle les tient en mouvement et en éveil. Elle force le maître à poser la question avec beaucoup de précision et de netteté, les élèves à l'écouter très attentivement, à faire travailler leur esprit avec rapidité, pour trouver sur-le-champ une réponse qu'ils n'ont pas le temps d'attendre. Elle ne leur permet de compter sur aucune aide, personne ne souffle, ni

maître ni camarades ; le seul danger est que les élèves lents peuvent regarder les ardoises de leurs voisins plus expéditifs ; mais ils n'en ont réellement pas le temps, et du reste le maître, qui les tient tous sous son regard, est là pour s'y opposer.

Par sa rapidité même, et par l'effort sérieux qu'il exige de tous, l'exercice fatigue vite la classe ; il ne doit pas durer trop longtemps, ni se répéter trop souvent.

S'il fait beaucoup travailler les élèves, en revanche il les laisse silencieux, et ne leur apprend pas à parler. Or, on sait tout ce qu'il y a, sur ce point, à faire dans nos écoles, combien les enfants ont de peine à trouver les mots justes, à les enchaîner en propositions et en phrases, à s'exprimer avec correction et netteté. Il est difficile de s'assurer par l'interrogation avec l'ardoise sur une leçon d'histoire, par exemple, que les élèves ont saisi la suite des faits, qu'ils les possèdent et sont capables de les raconter dans leur ordre.

Aussi, nous le répétons, ce mode d'interrogation ne doit-il pas être exclusif. Nous le signalons aux instituteurs intelligents pour qu'ils l'expérimentent et s'en servent dans la mesure qui leur paraîtra bonne, avec les modifications qu'ils croiront devoir y apporter.

L'essentiel est de lutter contre l'indolence et la paresse d'esprit naturelles aux enfants, et, sans les fatiguer, sans surmener leur intelligence, qui demande tant de ménagements encore, d'obtenir d'eux l'effort qu'ils sont capables de fournir. Le meilleur service que l'école puisse rendre aux enfants, ce n'est pas d'emplir leur cervelle d'une multitude de notions destinées pour la plupart à disparaître par l'oubli, c'est de leur donner l'habitude du travail, de l'attention, de la réflexion, de leur faire faire, en un mot, l'apprentissage de la volonté.

Alexandre MARTIN.

SOCRATE ET SA METHODE (1)

Rien dans notre société ne peut donner l'idée du rôle que Socrate joua dans sa patrie. Il faut, pour le comprendre, se rappeler quelles étaient les mœurs des sociétés antiques et plus particulièrement de la démocratie athénienne. Il n'eut rien de commun ni avec le professeur faisant son cours dans un collège ou dans une faculté, car son enseignement n'eut aucun caractère officiel et il ne prononçait pas à heure fixe des leçons régulières; ni avec les auteurs modernes qui propagent leurs idées par les journaux et par le livre — il n'a jamais rien écrit, et c'est seulement par ses disciples, surtout par Xénophon et par Platon, que sa doctrine nous est connue. La façon dont il devint le maître de Xénophon (le même qui depuis conduisit et raconta la retraite des Dix Mille) peut donner une idée de sa manière. Le jeune homme passait un jour dans une rue étroite, quand Socrate, lui barrant le chemin avec son bâton : « Où trouve-t-on, lui demanda-t-il, les aliments nécessaires à l'entretien du corps? — Au marché, répondit Xénophon. — Et la nourriture de l'esprit? » Comme le jeune homme hésitait: « Viens, lui dit le sage, je vais te l'apprendre. » A dater de ce moment, Xénophon fit partie des jeunes gens qui s'attachaient aux pas de Socrate lorsqu'il paraissait en public. Point d'ailleurs de lieu déterminé où le philosophe tint école, comme plus tard Platon à l'Académie ou Aristote au Lycée. Tout endroit lui était bon pour exprimer ses idées, la place publique, le portique d'un temple, le marché, la boutique d'un artisan et l'atelier d'un artiste, la maison d'un ami ou même sa propre demeure. Il allait çà et là par la ville, abordant l'un ou l'autre de ceux qui passaient, conversant tour à tour avec le plus humble citoyen et avec les plus illustres personnages de la République. Toute matière lui était bonne pour philosopher, et d'une simple question adressée soit à Alcibiade, soit à un pauvre esclave, il s'élevait aux considérations les plus élevées.

(1) Les pages qui suivent sont extraites d'une biographie populaire de Socrate, dont l'auteur a bien voulu nous communiquer le manuscrit. — *La Rédaction.*

Mais il aimait surtout à interroger les sophistes célèbres ou tout au moins quelqu'un de leurs élèves. C'est contre eux qu'il dirigeait les traits de l'ironie fameuse qui porte son nom, l'*ironie socratique*. Quand un personnage renommé pour son éloquence, comme Protagoras, Gorgias ou Prodicus, arrivait de Sicile ou d'Asie, c'était dans toute cette jeunesse d'Athènes, avide de nouveautés et amoureuse du beau langage, un enthousiasme comparable à celui qu'excite actuellement, dans certaines villes passionnées pour la musique, la venue d'un chanteur célèbre. Les plus riches citoyens tenaient à le recevoir dans leur maison, et chacun voulait l'approcher et l'entendre, dût-il en coûter gros : car les sophistes avaient ceci de commun encore avec les grands acteurs de notre époque, qu'ils se faisaient payer un prix exorbitant (1). C'est qu'aussi ils enseignaient des choses merveilleuses et qu'on n'eût su trop cher acheter : l'art de donner à l'ignorance les apparences du savoir, à l'erreur les couleurs de la vérité, l'art de parler sur tout en général sans avoir rien appris de particulier, et par ce moyen de persuader la multitude et de gouverner les États. Celui-ci se faisait fort de répondre, à la satisfaction du public, sur toutes les questions qu'on lui poserait et sur quelque matière que ce fût; celui-là se vantait de dire sans cesse des choses nouvelles sur le même sujet, et de soutenir sur-le-champ, et successivement, le pour et le contre dans la même cause. Ils prétendaient relever les plus minces sujets par l'éclat du langage, et, pour le prouver, ils prononçaient à l'occasion l'éloge des pots et des cailloux et le panégyrique des souris. Avec cela pleins de faste, magnifiquement vêtus (2), voyageant en bel équipage, toujours entourés d'une troupe d'admirateurs fidèles qui les suivaient de ville en ville, comme un roi de sa cour. Voilà les adversaires que Socrate a combattus toute sa vie.

---

(1) D'après les témoignages des auteurs anciens, Protagoras, par exemple, exigeait d'un élève 100 mines pour un cours d'une année : c'est 7 à 8,000 francs de notre monnaie. Ajoutons que la vie à Athènes était bon marché. Un Athénien pouvait vivre avec 3 oboles (45 centimes). Un bœuf ne coûtait guère qu'une mine, un cheval de 2 à 10 mines, un esclave aussi. Pour Prodicus il est question de leçons à 50 drachmes (45 francs); or la chlamyde, le plus élégant des habits d'homme, coûtait 12 drachmes, une paire de chaussures de femme 2 drachmes.

(2) Gorgias avait coutume de se montrer en robe de pourpre.

Par sa personne, par son caractère, par ses discours, il offrait avec eux le plus parfait contraste. Rien de plus simple, de plus pauvre même que sa mise ; il allait pieds nus, vêtu d'un manteau d'étoffe commune, le même en toute saison ; au physique il n'avait aucun des avantages qui séduisent la foule ; jamais plus belle âme n'eut une enveloppe plus grossière : il avait le nez camus, la bouche grande, les lèvres épaisses, le cou gros et court, les yeux à fleur de tête ; c'est ainsi que nous le dépeignent ses biographes, et que nous le représentent les nombreux bustes que l'antiquité nous a laissés de lui, notamment ceux du Musée du Capitole et du Musée du Louvre (1). On le comparait au satyre Marsyas, dont la laideur était proverbiale. Mais son corps était robuste, endurci à toutes les fatigues, capable de résister également au chaud et au froid ; il l'avait dès l'enfance exercé dans les gymnases à être le serviteur docile de l'esprit. D'une extrême sobriété, il se contentait des mets les plus simples : « A la manière dont tu vis, lui dit un jour un rhéteur opulent, un esclave nourri comme toi ne resterait pas chez son maître. » C'était une maxime de notre philosophe que la nature divine étant exempte de besoins, le mortel le plus semblable aux dieux est celui qui en a le moins. Avec de pareilles mœurs il devait être affranchi de toutes les servitudes qu'entraîne la recherche des richesses, et en effet son désintéressement était absolu. Il ne demanda ni ne reçut jamais aucun salaire de ses disciples. « Il est aussi invulnérable à l'or qu'Ajax l'était au fer, » disait de lui Alcibiade. « Je suis aussi généreux qu'Alcibiade, répondait Socrate à sa femme mécontente, puisque je refuse ses présents. » Le rhéteur Antiphon le raillait encore à ce sujet : « Tu es un homme juste, dit-il, je le reconnais, car tu ne trompes personne par cupidité, mais je te refuse le titre de sage : n'avoues-tu pas toi-même que tes leçons n'ont aucun prix puisque tu ne les fais pas payer ? — Au moins ne suis-je point obligé comme les sophistes d'aliéner ma liberté, répartit le sage, et je ne m'entretiens qu'avec les gens qui me plaisent ; quand je découvre un jeune homme

(1) C'était l'usage en Grèce de placer dans les bibliothèques les bustes des écrivains et des philosophes, aussi on en multipliait les copies ; nous devons à cette circonstance d'avoir plusieurs bustes de Socrate.

d'un caractère heureux, je me plais à l'instruire, je m'instruis avec lui, et je me trouve assez récompensé si j'ai contribué à former un bon citoyen, et si je me suis procuré ainsi un ami estimable. » En effet, les plus pauvres comme les plus riches trouvaient accueil auprès de lui, et il mettait sans compter à leur disposition tous les trésors de sa sagesse. Au besoin il allait au-devant des jeunes gens en qui il avait cru reconnaître des qualités naturelles et qui lui paraissaient désignés pour remplir un rôle important dans la république; il voyait en eux l'espoir de l'avenir, et dans son patriotisme prévoyant il se préoccupait de former pour l'État de bons serviteurs.

Malgré le mépris qu'affectaient pour lui les sophistes, sa parole avait une telle séduction qu'on lui résistait bien difficilement. « Il faudrait, pour s'éloigner de lui, se boucher les oreilles comme pour échapper aux sirènes, » disait Alcibiade lui-même, que seul il put faire rougir de ses désordres; et encore : « Quand je l'entends, le cœur me bat avec violence, je suis prêt à verser des larmes; j'ai trouvés éloquents Périclès et nos autres grands orateurs, mais ils ne m'ont rien fait éprouver de semblable. Et je ne suis pas seul à ressentir ces émotions; soit qu'il parle lui-même, soit qu'un autre répète ses discours, tous les auditeurs, hommes, femmes ou adolescents, sont saisis et transportés. » Antisthène, qui depuis fonda une école, l'ayant entendu une fois, ne voulut plus avoir d'autre maître, et tous les jours il faisait le chemin du Pirée, où il demeurait, pour se rendre auprès de lui. Cébès et Simmias quittèrent Thèbes pour assister à ses entretiens, et Aristippe de Cyrène (1), un chef d'école plus tard, lui aussi, vint à Athènes attiré par sa renommée. On raconte que l'entrée d'Athènes ayant été interdite sous peine de mort à tous les Mégariens, Euclide de Mégare usa de ruse pour entendre Socrate : il se glissait dans la ville à la nuit tombante sous un vêtement de femme et s'en retournait à Mégare à la pointe du jour. « Socrate, dit Xénophon, a bien plus honoré sa patrie que Lichas de Lacédémone n'a fait pour la sienne par son hospitalité; Lichas, en effet, tenait table ouverte pour les étrangers que les fêtes d'Apol-

(1) Cyrène était une colonie grecque sur la côte d'Afrique, à l'ouest de l'Égypte.

l'on attiraient à Sparte, et Socrate pendant toute sa vie offrit la nourriture de l'âme à qui voulait en profiter; il ne renvoyait pas ceux qui le fréquentaient sans les avoir rendus meilleurs. Il en est (comme Aristippe), qui, sans avoir profité pourtant de son enseignement autant qu'ils l'auraient dû, vendirent par la suite très cher aux autres les leçons qu'ils avaient reçues gratuitement. C'est qu'ils n'étaient pas comme lui amis de leurs concitoyens et de l'humanité. »

Archélaüs, roi de Macédoine, Euryloque de Larissa, d'autres encore, cherchèrent à l'attirer auprès d'eux par des offres brillantes : il refusa.

***

Quel était donc cet enseignement de Socrate? Certes, il ne faisait rien pour acquérir une célébrité de mauvais aloi comme les sophistes; au rebours des charlatans de la science qui se faisaient forts de tout enseigner, il répétait sans cesse : « Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien. » Mais il prouvait par là qu'il savait au moins ce que c'est que la véritable science : il n'y a pire ignorant que celui qui ignore son ignorance, car il ne fait rien pour s'instruire. C'était le cas de tous ces beaux-esprits qui promenaient alors en Grèce leur fatuité et dissimulaient le vide de leurs pensées sous des paroles pompeuses et des périodes retentissantes. Il fallait désabuser leurs élèves ou plutôt leurs victimes. Voici comment s'y prenait le sage. Il se rendait à ces réunions où quelqu'un des sophistes en renom, de passage à Athènes, annonçait comme par manière de réclame qu'il répondrait à toutes les questions qu'on voudrait lui poser, et, loin de se présenter comme un rival venu pour engager une lutte oratoire, il se bornait, en toute humilité, à formuler une simple question sur un sujet qu'il n'avait pas su éclaircir. Par exemple : Qu'est-ce que le beau? ou bien : Qu'est-ce que la science? Qu'est-ce que la rhétorique? Ou bien, accompagnant un jeune homme désireux de suivre leurs leçons, il demandait simplement quelle science celui-ci allait acquérir en échange de son argent? — « Charmide, que voici, meurt d'envie d'entrer dans ton école, et il voudrait bien savoir l'avantage qu'il en retirera. » Alors Protagoras, se tournant vers Charmide : « Mon cher enfant, l'avantage que tu retireras de mon

enseignement, c'est que dès le premier jour tu t'en retourneras le soir plus habile que tu ne seras venu le matin; le lendemain de même, et tous les jours tu sentiras que tu as fait de nouveaux progrès. — Des progrès en quoi et sur quoi fera ce jeune homme? — Socrate, ta question est judicieuse, et je me plais à y répondre : Charmide apprendra auprès de moi la sagesse, et la sagesse non seulement dans les affaires domestiques, mais encore dans les affaires publiques; je le rendrai capable de parler et d'agir au mieux de ses intérêts et des intérêts de l'État. — En vérité, tu possèdes là une science merveilleuse, » répond Socrate; puis, par de nouvelles questions habilement posées, il embarrasse le sophiste, le jette dans des contradictions, et fait éclater du même coup aux yeux des assistants son insuffisance et sa vanité. Voilà un exemple de l'*ironie socratique*.

Au premier abord, la réponse aux difficultés que proposait Socrate paraissait facile à trouver, les sophistes se flattaient de triompher à peu de frais, et ils n'étaient pas sans laisser percer quelque dédain pour la naïveté de leur interlocuteur; mais bientôt la question changeait de face : sans avoir l'air d'y entendre malice, celui-ci, avec un bon sens infaillible, montrait le vice des mauvais raisonnements dont on voulait le payer, et, tirant les conséquences dernières des principes faux ou immoraux de ses adversaires, il les livrait à la risée des auditeurs désabusés.

Parfois quelque bouillant disciple du rhéteur s'emportait et reprochait avec colère à Socrate de sortir des convenances et de manquer aux règles d'une discussion courtoise. Il faut voir, dans les dialogues de Platon, avec quelle grâce, quelle bonhomie spirituelle il leur répondait. — « C'est abuser indignement, Socrate, que de profiter d'un aveu tombé par inadvertance de la bouche de Gorgias pour aboutir à des conclusions pareilles! — Aimable Polus, nous nous procurons des amis et des enfants tout exprès, pour que si nous venons à faire quelque faux pas étant devenus vieux, vous autres jeunes gens vous redressiez et nos actions et nos discours. Si donc nous nous sommes trompés dans ce que nous avons dit, Gorgias et moi, toi, qui as tout entendu, redresse nous : tu le dois..... pourvu seulement que tu prennes garde à une chose. — A quoi donc? — A réprimer cette

envie de faire de longs discours (1) qui te démangeait tout à l'heure. — Quoi, ne pourrai-je point parler aussi longtemps qu'il me plaira ? — Tu serais bien à plaindre, mon cher, si étant venu à Athènes, l'endroit de la Grèce où l'on a la plus grande liberté de parler, tu étais le seul qu'on privât de ce droit. Mais mets-toi aussi ma place. Si tu parles à ton aise, et que tu refuses de répondre avec précision à ce qu'on te propose, ne serais-je pas bien à plaindre à mon tour, s'il ne m'étais point permis de m'en aller et de ne pas t'écouter?.... »

Il arrivait aussi que le jeune homme, vaincu par la dialectique de Socrate, avouait lui-même son ignorance et prenait docilement le parti de s'instruire à nouveau auprès de lui. « Je m'aperçois que je ferai mieux de me taire, dit Euthydème à la fin d'un entretien, je crains bien d'être forcé d'avouer que je ne sais rien. » Là-dessus, il se retira tout découragé, se méprisant lui-même et ne se regardant plus que comme un esclave. Il comprit dès lors qu'il ne pourrait acquérir des talents que dans la fréquentation de Socrate. Il ne le quittait plus que pour des affaires indispensables, il l'imitait même à quelques égards. Celui-ci, le voyant dans ces bonnes dispositions, évitait désormais de lui tenir des discours capables de le rebuter, et se contentait de l'entretenir dans la forme la plus simple et avec le plus de clarté possible des connaissances qu'il lui croyait nécessaires.

Il y avait en effet deux parties dans la méthode de Socrate, dans sa dialectique. La première, que nous venons de voir, est l'ironie; son but est de détruire l'erreur par le ridicule en faisant éclater les contradictions qu'elle renferme. La seconde doit mettre la vérité à la place, édifier après avoir détruit: c'est la *maieutique*, pour l'appeler du nom étrange au premier abord qu'il lui a donné lui-même. La maieutique signifie en grec l'art d'accoucher. « Eh bien, mon pauvre Théétète, dit Socrate à un jeune homme qu'il interroge, n'as-tu pas ouï dire que je suis fils de Phénarète, sage-femme habile et renommée ? — Je l'ai ouï dire. — T'a-t-on dit aussi que j'exerce la même profession ? — Non. — Sache donc que rien n'est plus vrai..... Le métier d'accoucheur, tel que je le pratique, diffère de celui

(1) Les sophistes cherchaient à éluder ainsi les questions précises de Socrate.

des sages-femmes en ce qu'il s'exerce non sur les corps, mais sur les âmes. »

Socrate avait commencé par dire qu'il n'avait d'autre supériorité sur les sophistes que de connaître son ignorance ; il n'aurait pas pu sans contradiction employer leur manière d'enseigner et faire de longs discours sur ce qu'il déclarait ne pas savoir. D'après lui, on n'instruit pas un homme en versant dans sa tête des connaissances toutes faites, l'âme n'est pas comme un vase qui est vide et que l'on remplit ; elle porte en elle le germe des vérités, et le rôle du maître est seulement d'aider à leur développement ; au lieu de répéter par cœur comme un perroquet les paroles exprimant la pensée d'autrui, l'élève doit rentrer en lui-même, réfléchir et mettre au jour les idées qu'il portait en lui sans en avoir conscience. Socrate eut au plus haut degré le talent de provoquer la réflexion chez ses interlocuteurs et de leur faire découvrir eux-mêmes ce qu'ils cherchaient. Voici ce que Platon lui fait dire : « Ceux qui conversent avec moi, bien que quelques-uns d'entre eux se montrent d'abord fort ignorants, à mesure qu'ils me fréquentent, et si Dieu les seconde, font de merveilleux progrès dont ils sont étonnés ainsi que les autres. Et l'on voit évidemment qu'ils n'ont rien appris de moi, et qu'ils ont trouvé en eux-mêmes cette foule de belles connaissances dont ils se sont rendus maîtres : j'ai seulement contribué avec Dieu à les en faire accoucher. »

Socrate ne séparait point la science de la vertu ; à ses yeux le véritable savant était aussi un sage, et la connaissance stérile qui n'eût pas rendu l'âme meilleure, il l'eût méprisée ; c'est de la justice, c'est de l'honnêteté, c'est des devoirs de l'homme et du citoyen qu'il aime surtout à s'entretenir avec ses disciples ; il cherche le vrai pour arriver au bien. Avant lui les préceptes moraux étaient pratiqués par routine, quand ils l'étaient ; ils se confondaient avec les prescriptions religieuses. A l'origine, pour diriger la vie pratique, il n'y avait d'autres principes que les croyances relatives aux puissances invisibles et supérieures à l'homme. La coutume d'honorer les ancêtres comme des divinités tutélaires avait engendré chez les Grecs les vertus domestiques et même le patriotisme des premiers âges. On vivait dans le culte des aïeux de la famille, on était prêt à mourir pour défendre leurs

autels et la terre où ils reposaient. Mais on avait divinisé aussi les puissances bienfaisantes et malfaisantes de la nature : le soleil et la lune, les vents, les fleuves et la mer, et il s'était formé, l'imagination des poètes aidant, toute une mythologie où les dieux apparaissaient non seulement sous la figure de l'homme, mais encore avec ses passions et ses faiblesses. On les adorait, on les vénérait pourtant, on voyait en eux des modèles à imiter, quoiqu'il n'y eût guère de vice qui n'eût pu se justifier par l'exemple des dieux d'Homère. Un moment vint où la foi aux mythes antiques et la croyance aux histoires merveilleuses qui avaient bercé l'enfance du peuple grec ne suffit plus, et où l'on se prit à raisonner : la philosophie était née deux siècles environ avant Socrate. Elle reconnut vite l'impiété des légendes scandaleuses qui couraient sur les dieux de l'Olympe, et l'inanité des explications que la religion donnait sur l'origine des choses. Xénophane, un de ses plus anciens représentants, dit énergiquement : « Tout a été attribué aux dieux par Homère et par Hésiode, tout ce qui chez les hommes est honte et crime; ils ont raconté d'eux mille actions injustes, le vol, l'impureté, le mensonge. De même si les bœufs et les lions savaient peindre, ils représenteraient leurs dieux sous la figure des bœufs et des lions; il n'y a qu'un Dieu, il n'est semblable aux mortels ni par le corps ni par la pensée... » Plus tard Anaxagore enseigna que le soleil est non un dieu, mais une pierre enflammée, et que le vrai Dieu, c'est la Providence qui a débrouillé le chaos. Les sophistes laissèrent de côté cette belle idée d'un Dieu unique, d'un Dieu sage gouvernant le monde; mais ils propagèrent les idées nouvelles contraires aux anciennes divinités, se moquant des croyances du vulgaire, jetant le ridicule sur les pratiques religieuses. On montrait à Diagoras, dans le temple d'un dieu particulièrement en honneur auprès des marins, une multitude d'offrandes consacrées par les navigateurs échappés au naufrage : « Que serait-ce, répondit-il, si tous ceux qui ont péri avaient pu apporter les leurs? » Protagoras disait tranquillement au commencement d'un de ses ouvrages : « Quant aux dieux, je ne puis savoir s'il y en a ou s'il n'y en a pas; car beaucoup de choses s'y opposent : en particulier l'obscurité de la question et la brièveté de la vie humaine. » La jeunesse applaudissait, et l'incrédulité envahit rapidement la multitude. Certes,

la ruine des vieilles superstitions n'était pas à déplorer en elle-même, mais voici ce qui arriva : les esprits étaient habitués à ne pas séparer la morale de la religion, et, quand ils commencèrent à douter des dieux, ils cessèrent aussi de croire au devoir. On ne fit pas de différence entre l'obligation d'immoler des victimes à Jupiter Olympien et l'obligation d'être honnête homme; du même coup on s'affranchit de toute règle; et, quand les sophistes déclaraient que les lois ne sont que des conventions arbitraires et que le vrai but de la vie est le plaisir, ils trouvaient de nombreux adeptes.

Chez les Grecs, il n'y avait pas, comme chez les Hindous, un collège de prêtres choisis dans une caste spéciale et désignés par leur naissance pour le sacerdoce; rien de cette organisation hiérarchique que nous sommes habitués à voir nous-mêmes dans l'Église. Les prêtres, choisis par l'élection ou par le sort, n'avaient pas exclusivement la mission de protéger la religion contre les attaques des esprits forts. Mais les magistrats politiques, qui remplissaient eux-mêmes une partie des fonctions sacerdotales, avaient pour devoir de prendre les mesures nécessaires au salut de l'État. Or, les attaques contre la religion nationale paraissaient mettre en péril la société elle-même, qui s'était formée et qui avait grandi sous sa tutelle. Il y eut, de la part des hommes attachés aux traditions, une réaction contre les doctrines nouvelles; le parti conservateur, à Athènes, malgré la liberté que les lois laissaient à l'expression de la pensée, malgré la tolérance qui était là plus grande que dans aucune autre cité, ne vit d'autres ressources que la violence pour combattre la corruption morale et raffermir les croyances ébranlées. C'est ainsi qu'Anaxagore fut exilé; encore avait-il fallu toute l'influence de Périclès pour le préserver d'une condamnation capitale. Plus tard, Diagoras fut proscrit et sa tête mise à prix; il trouva un asile à Corinthe; Protagoras, condamné à mort, put s'échapper aussi, mais il périt dans un naufrage en cherchant à gagner la Sicile.

On n'impose pas la piété et la vertu à coups de décrets, et les sentences des juges ont toujours été impuissantes à ramener la foi dans les cœurs quand le doute y a pénétré. Il s'agit, en pareille matière, de convaincre et non de contraindre. Socrate le comprit: il vit bien que ce n'était pas dans le passé qu'il fallait chercher

le salut, et, pour arrêter la décadence des mœurs, il eut recours à la philosophie. La mission qu'il s'imposa fut de donner à ses concitoyens une éducation morale indépendante de leurs traditions religieuses, en faisant appel à leur conscience et à leur raison. De la sorte, la justice et le droit pourraient subsister alors même que l'ancienne mythologie aurait disparu, et, si l'on continuait à rendre un culte aux dieux nationaux, au moins n'irait-on plus chercher dans des fables grossières une règle de conduite et une excuse aux plus criminelles actions.

Voilà l'œuvre à laquelle se dévoua Socrate, à laquelle il consacra sa vie tout entière, et pour laquelle il mourut en martyr de la vérité. On comprend que la morale dût être pour lui la première des sciences et qu'il y ramenât toutes ses pensées. Il a prêché la vertu avec l'ardeur d'un missionnaire, joignant toujours l'exemple aux préceptes. Il définissait, suivant son expression, la vertu par ses actes, et il aurait pu dire, ce qui est permis à bien peu : « Faites ce que je dis et ce que je fais. »

E. de La Hautière.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE A BORDEAUX

M. le ministre a profité de l'occasion qui lui était offerte par la cérémonie de l'inauguration des Facultés des lettres et des sciences de Bordeaux, le 17 janvier 1886, pour visiter plusieurs établissements scolaires de cette ville. Il était accompagné dans cette visite par M. le recteur, M. le maire de Bordeaux, M. Couat, adjoint au maire, chargé de l'instruction publique, M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur, M. Robert, chef du cabinet du ministre, MM. Gréard, Himly, Bréal, Boissier, membres de l'Institut.

A l'école normale primaire de filles, le ministre a été reçu sur le perron d'honneur par la directrice de l'école, Mlle Magnier, qui lui a souhaité la bienvenue et lui a présenté tout le personnel de l'école.

De là le cortège s'est rendu dans la salle d'études, où toutes les élèves étaient réunies.

Là, Mme la directrice a adressé au ministre l'allocution suivante :

MONSIEUR LE MINISTRE,

Veuillez me permettre de vous remercier au nom des élèves et des professeurs de cette école, comme en mon propre nom, de l'honneur que vous avez bien voulu nous faire en visitant aujourd'hui cet établissement.

Votre présence au milieu de nous est une preuve nouvelle que le gouvernement de la République a fondé sur l'enseignement primaire, et surtout sur l'enseignement primaire des femmes, ses meilleures espérances.

J'ose vous dire, monsieur le ministre, que par un privilège dont la plupart des maîtresses de cette école sont redevables à une autre école que vous connaissez bien, nous savons à quelle œuvre belle et sérieuse, et attachante entre toutes, vous nous avez fait l'honneur de nous associer: nous savons que la France attend de nous que nous agissions sur l'esprit et sur l'âme des enfants du peuple, de ces humbles que leur grand nombre a fait jusqu'ici déshériter de la véritable culture de l'esprit et du cœur, ainsi que de la liberté, et qu'un régime austère, mais digne d'eux, appelle aujourd'hui à se conduire eux-mêmes. Nous savons que vous attendez de nous, non seulement que nous donnions aux élèves des écoles primaires un savoir que les conditions de la vie rendent aujourd'hui nécessaire, mais la rectitude du jugement, la sagesse de l'esprit, l'élévation des sentiments et la force des convictions morales qui assureront l'avenir de la démocratie française.

Nous faisons mieux que de savoir notre œuvre, monsieur le ministre, nous la faisons simplement, selon nos moyens, et je suis heureuse de vous dire que nous la faisons dans la paix et dans la joie.

Je remercie après vous, monsieur le ministre, MM. les chefs des diverses administrations et surtout nos chefs respectés immédiats, ainsi que les autorités qui vous entourent, d'avoir bien voulu vous accompagner ici. Nous n'oublierons pas de quelle marque de haute faveur ils ont honoré aujourd'hui avec vous l'école normale d'institutrices de Bordeaux.

Le ministre a répondu que le gouvernement de la République se préoccupait tout spécialement, en effet, des femmes. Il a rendu hommage à l'Ecole normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, qui a déjà exercé sur l'enseignement des jeunes filles une influence si profonde et si bienfaisante. Il a ensuite exprimé le ferme espoir que l'école normale d'institutrices de Bordeaux ne tromperait pas les espérances que l'administration et le département fondent sur elle.

Le cortège a visité ensuite diverses parties de l'établissement et a constaté qu'il réalisait les meilleures conditions d'une école normale de jeunes filles. Il a été charmé de voir que l'air et la lumière pénétraient largement partout, et que l'école conservait pourtant un grand caractère de simplicité.

Avant de quitter l'école, le ministre a de nouveau exprimé à la directrice la sollicitude du gouvernement et de l'Université pour l'enseignement primaire des femmes.

M. Goblet a dans la même matinée visité deux écoles primaires, l'une de garçons, l'autre de filles, et une école maternelle. Ces trois écoles constituent l'un des groupes scolaires que la municipalité s'applique à créer dans les divers quartiers de la ville.

Le ministre a pu constater les progrès accomplis depuis dix ans dans la construction et dans l'aménagement des écoles primaires des grandes villes. Il a été surtout frappé de la bonne tenue, de l'air de gaieté et de bonne humeur des petits enfants de l'école maternelle.

Il suffit d'ailleurs, pour faire comprendre l'importance de l'œuvre accomplie à Bordeaux, en ce qui concerne l'enseignement primaire, de rappeler les détails suivants.

En 1870, époque à laquelle un conseil municipal animé de dispositions libérales venait d'arriver aux affaires et prenait en main la gestion des intérêts de la cité, le budget de l'enseignement primaire s'élevait à la somme modeste de 119,400 francs ; 24 écoles, pour la plupart délabrées, représentaient l'ensemble des établissements mis à la disposition d'une population de 200,000 âmes. Ces établissements se subdivisaient ainsi :

	LAÏQUES	CONGRÉGANISTES	TOTAL
École supérieure de garçons	1	0	1
Écoles élémentaires de garçons. . .	4	8	12
Écoles élémentaires de filles	1	3	4
Salles d'asile	0	7	7
Ensemble	6	18	24

L'exposé de la situation actuelle permettra de mesurer le chemin parcouru depuis 1870.

Pendant une période de quinze années, cinq millions ont été prélevés sur les ressources ordinaires ou les fonds d'emprunt pour construction ou réparation d'écoles, transformation de matériel, achat de terrains pour création ou agrandissement de groupes scolaires.

En 1880 a été prononcée la laïcisation des écoles congréganistes de garçons, qui a été accomplie en deux mois, malgré des difficultés financières et matérielles considérables. L'année suivante, les écoles congréganistes de filles étaient à leur tour transformées en établissements laïques.

Les dépenses ordinaires, affectées à l'enseignement primaire, ont suivi la progression suivante. De 119,400 francs en 1870, elles se sont successivement élevées

en 1873 à 262,505 francs
en 1878 à 480,650 —
en 1883 à 687,039 —

et pour l'année courante elles atteignent le chiffre de 800,551 francs. Ce chiffre a une importance significative si l'on considéré qu'il représente environ le douzième de la totalité des dépenses inscrites au budget ordinaire de 1886.

Le nombre des écoles communales est aujourd'hui de 53, comprenant :

1° 2 écoles supérieures et professionnelles (1 de garçons et 1 de filles) :	13 classes et	469 élèves.
2° 19 écoles élémentaires de garçons :	127 —	6,488 —
3° 20 écoles élémentaires de filles :	99 —	4,720 —
4° 12 écoles maternelles :	42 —	2,340 —
Ensemble 53 écoles	281 classes et	14,017 élèves.

Dans le courant de l'année 1886 aura lieu l'inauguration d'un groupe scolaire qui viendra ajouter trois écoles à celles déjà existantes. D'autres projets sont actuellement à l'étude pour la reconstruction ou la création de nouvelles écoles.

En dehors des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes, chargés des classes ordinaires, des professeurs spéciaux sont attachés, savoir :

18 aux écoles supérieures, où ils enseignent les sciences, le dessin, la gymnastique, la musique vocale et les langues vivantes, plus 7 auxiliaires pour les travaux manuels (ateliers de menuiserie et de serrurerie, cours de coupe, lingerie, broderie et repassage) ;

et 12 aux écoles élémentaires (sciences physiques et naturelles, gymnastique, dessin et musique vocale).

Les élèves des premières classes des écoles élémentaires sont réunis en deux groupes dans chacun desquels sont enseignées les langues anglaise, allemande et espagnole.

9 écoles élémentaires sont pourvues d'ateliers pour le travail du bois et du fer; 15 écoles élémentaires de filles possèdent un atelier de repassage. L'administration étudie les moyens d'étendre cette organisation à tous les établissements scolaires.

Les élèves appartenant à des familles nécessiteuses sont assistés par la municipalité, qui accorde la gratuité des fournitures scolaires à 5,000 enfants. Ces derniers sont, en outre, admis sans rétribution à l'étude du soir, qui a lieu de 4 à 6 heures, et sont ainsi soustraits aux dangers de la rue. Le service de la gratuité des fournitures scolaires et de l'étude impose à la Ville une charge annuelle de 70,000 francs.

En dehors des cours d'adultes et d'apprentis annexés aux écoles élémentaires, la Ville subventionne des Sociétés privées qui ont organisé des cours analogues et qui reçoivent sur les fonds communaux une allocation totale de près de 10,000 francs.

Enfin la Ville contribue, par une subvention annuelle de 30,00 fr. à assurer le fonctionnement de l'école supérieure de commerce et d'industrie fondée sous le patronage de la Ville et de la Chambre de commerce et administrée par la Société philomathique.

Cette rapide énumération donne la mesure des progrès réalisés pour le développement de l'enseignement primaire public dans la ville de Bordeaux.

LES BOURSES DE SEJOUR A L'ETRANGER

I

L'opinion publique se préoccupe, et avec juste raison, de la crise que le commerce français traverse depuis quelques années. On indique des remèdes pour lui rendre son ancien essor; mais il en est un qui revient toujours sous la plume et dans la bouche de ceux qui traitent la question : c'est la nécessité pour les Français de ne plus tant se renfermer chez eux, d'aller à l'étranger, d'y étudier la langue et les mœurs, les hommes et les idées, les coutumes et les besoins ; c'est le conseil pressant donné aux jeunes gens d'imiter nos voisins qui viennent tenir dans nos maisons la correspondance étrangère, d'aller occuper des emplois semblables dans les maisons de commerce allemandes, anglaises, américaines; c'est l'insistance avec laquelle tout le monde recommande *l'étude des langues vivantes*.

Or, une langue vivante ne peut pas être apprise, d'une manière suffisante, dans une école; il faut compléter cette première étude par un séjour à l'étranger.

Si nos voisins savent mieux le français que nous l'allemand, cela ne veut pas dire que notre langue soit mieux enseignée dans les gymnases et les Realschulen que la leur dans nos lycées et nos écoles supérieures: cela provient surtout de ce que l'Allemand croit n'avoir pas achevé ses études s'il ne les termine par un séjour, ne fût-ce que d'un semestre, dans un pays de langue française (1). « Il faut avoir été en France », vous diront, du nord au midi de l'Allemagne, tous ceux qui ont poussé leurs études au-delà de l'école primaire.

Pourquoi les jeunes Français, ceux surtout qui se destinent au commerce, n'imiteraient-ils pas leurs camarades des pays voisins? Pourquoi ne passeraient-ils pas, aussitôt leurs études terminées, un an ou deux à l'étranger?

(1) Il arrive fréquemment que de simples instituteurs font des économies pendant plusieurs années pour pouvoir passer six mois dans une ville de la France ou de la Suisse française, et s'exercer à la pratique de notre langue.

Pourquoi? — Parce que jusqu'ici cela ne s'est pas fait; parce que nos grandes maisons ont toujours trouvé assez d'étrangers qui venaient solliciter des places, sans avoir besoin d'envoyer leurs propres employés au dehors pour apprendre la langue et le commerce étrangers; peut-être aussi parce qu'on est trop habitué en France à ce que toutes les initiatives viennent du gouvernement.

Le ministère de l'instruction publique a donc pris l'initiative, il y a trois ans, en créant des bourses de séjour à l'étranger, et l'essai a réussi au-delà de toutes les espérances. Chaque année un certain nombre de jeunes gens sont désignés à la suite d'un concours, et envoyés dans les pays voisins où ils apprennent les langues vivantes.

A l'heure qu'il est, vingt-huit jeunes Français sont dans autant de villes différentes en Angleterre, en Suisse, en Autriche, en Allemagne, où ils se perfectionnent dans l'étude de la langue vivante qu'ils ont choisie, tout en continuant leur instruction générale ou professionnelle.

C'est là, certes, une des innovations les plus heureuses et les plus pratiques de la Direction de l'enseignement primaire. Mais pour qu'elle produise les fruits qu'on est en droit d'en attendre, il faut que l'institution se généralise; qu'un nombre plus considérable de jeunes gens puissent en profiter; que les villes, les départements, les chambres de commerce entrent dans la voie que leur indique le ministère; et qu'ils créent à leur tour des bourses de séjour en envoyant des jeunes gens à l'étranger.

Aussi nous paraît-il utile que la *Revue pédagogique*, qui a déjà parlé de cette institution à son début, la fasse connaître dans ses détails et dans son fonctionnement, afin de montrer aux familles de quelles garanties est entouré cet envoi à l'étranger, et comment on a cherché à rendre ce stage aussi profitable que possible.

II

Les vingt-huit boursiers appartiennent à deux catégories distinctes.

Les uns sont de jeunes professeurs d'école normale, âgés de vingt-cinq à trente ans, qui veulent joindre au diplôme du professorat la mention d'aptitude à l'enseignement de l'allemand ou de

l'anglais, et auxquels à leur retour on confiera l'enseignement de cette langue. Plusieurs d'entre eux sont en Angleterre, à Londres, à Exeter, à Cheltenham. Un plus grand nombre ont choisi la langue allemande et ont demandé à être envoyés les uns à Küsnacht, à Rorschach, à Zurich, en Suisse; d'autres à Dresde, à Gotha, à Brunswick, à Berlin, à Eisenach, à Hanovre, à Marbourg, à Weimar, à Iéna, à Leipzig.

Afin de ne pas les abandonner complètement à eux-mêmes, le ministre a chargé un comité du soin de les guider, de les conseiller, de leur indiquer les villes où ils trouveraient les meilleures ressources pour leurs études, de les introduire auprès des autorités scolaires de ces villes, de rester en correspondance avec eux et de les diriger dans leurs travaux.

En général, ces jeunes professeurs suivent les cours du *séminaire d'instituteurs* ou du *training college* de la ville; ils sont en relations fréquentes avec le directeur et les professeurs de cette école normale; ils visitent fréquemment les écoles primaires et se mettent en communication avec les instituteurs. De sorte que tout en apprenant à parler la langue, ils étudient les méthodes d'enseignement employées, les résultats obtenus, la situation de l'instruction primaire, et qu'ils pourront établir d'utiles et instructives comparaisons avec nos méthodes et nos usages français.

Ils sont logés chez des particuliers et prennent les repas avec la famille de leur hôte, ce qui leur fournit l'occasion de parler constamment la langue du pays.

Tous ont, d'ailleurs, rencontré le meilleur accueil auprès de leurs collègues étrangers, professeurs et instituteurs.

III

La seconde catégorie de boursiers, et ce n'est certes pas la moins intéressante, ce sont des élèves de nos écoles primaires supérieures qui se destinent aux carrières commerciales et industrielles. Ils sont âgés, en moyenne, de dix-sept ans. Les uns sont à Bristol et à Enfield, en Angleterre; d'autres sont placés à Bâle, à Zurich, à Coire, à Saint-Gall, à Frauenfeld, dans la Suisse allemande, et à Offenbourg, dans le grand-duché de Bade.

Pour ces enfants, le comité ne s'est pas contenté d'indiquer à chacun la ville qui lui est assignée pour résidence, mais il a

en outre choisi l'école que le boursier doit fréquenter et la maison dans laquelle il est reçu.

Fallait-il les placer dans des pensionnats ou dans des familles ? Le comité n'a pas hésité à préférer la famille. Dans le pensionnat, en effet, les jeunes gens pouvaient se trouver avec des camarades de la Suisse française avec lesquels ils auraient parlé leur langue maternelle, ou avec des fils de famille dans la société desquels ils auraient pu perdre les habitudes d'économie et de simplicité qu'il importe de leur conserver. Dans la famille, au contraire, ils retrouvent un milieu semblable à celui qu'ils viennent de quitter; ils ne se sentent pas isolés dans une ville étrangère; ils sont considérés comme les enfants de la maison, et du matin au soir n'entendent et ne parlent que la langue allemande ou anglaise.

Grâce au concours des autorités scolaires des différents pays, le comité a eu la bonne fortune de trouver partout des instituteurs qui consentaient à recevoir ses pupilles; et il ne pouvait rencontrer mieux comme honorabilité, vie de famille, intérieur simple, bonne éducation, direction des études.

Il a, d'ailleurs, rempli jusqu'au bout son office paternel en chargeant deux de ses membres, l'un pour l'Angleterre, l'autre pour la Suisse, d'accompagner les jeunes gens, de les installer dans les familles, de les présenter aux autorités scolaires et aux directeurs des écoles.

Dans chacune des villes indiquées à nos boursiers, il y a des établissements d'instruction publique qui leur offrent le moyen d'apprendre la langue, tout en continuant leur instruction générale. Mais au lieu de les placer dans la division de l'école que leur assignerait leur degré d'instruction, le comité les envoie dans une classe inférieure d'un ou de deux degrés. L'enseignement y traite de matières qui leur sont familières; ils ont déjà étudié en France ce que le professeur va leur exposer; et ils n'ont plus à s'occuper maintenant que des termes et du langage. Pour eux, tout l'intérêt de la leçon porte, non sur le fond qu'ils connaissent déjà, mais sur la forme, sur l'expression allemande ou anglaise, et tout l'enseignement concourt à l'étude de la langue, le calcul comme la géographie, les sciences comme l'histoire, les mathématiques comme la grammaire. A chaque cours ils prennent des notes, marquent les

termes nouveaux pour eux, reprennent le soir le devoir du jour, et, à l'interrogation du lendemain, ils sont en état de répondre aux questions du maître et peuvent prendre une part active aux classes.

Ils tiennent le comité au courant de leurs études, de leurs travaux, de leur vie à l'étranger, de leurs progrès, et rien n'est plus intéressant que cette correspondance. Tous se louent du cordial accueil qu'ils ont reçu partout. « Je suis comme l'enfant de la maison », dit l'un d'eux ; — « On me traite comme si j'étais véritablement un membre de la famille », écrit un autre; « dès le premier jour, la famille X... m'a accepté dans son sein plutôt comme un membre de plus que comme un étranger; tout le monde s'efforce de me faire avancer dans l'étude pratique de la langue.» Ce qui les touche surtout, en Suisse, c'est l'habitude que la mère de famille prend dès le premier jour de tutoyer le jeune Français et de l'appeler par son petit nom, le mettant absolument sur le même pied que ses propres enfants. Aussi sont-ils tous heureux et contents, et travaillent-ils avec une grande ardeur. Les relations avec leurs camarades d'école ne sont pas moins cordiales. Partout le directeur a introduit le nouvel élève auprès de ses condisciples en recommandant à ceux-ci de le traiter avec les égards que mérite un étranger, de ne pas se moquer des incorrections de son langage et de l'aider à surmonter les premières difficultés. Ainsi les jeux, les récréations, les promenades deviennent un enseignement continuel de l'usage de la langue. « Ce sont de très bons camarades, dit une des lettres; pour me faire plaisir ils parlent lentement et cherchent par tous les moyens à me faire faire des progrès dans leur langue. » Quelquefois il s'établit entre le jeune Français et son ami suisse une convention : donnant donnant; la promenade durera deux heures; pendant la première ils parleront exclusivement allemand, et c'est le Français qui apprendra; pendant la seconde on ne parlera que français, et c'est le Suisse qui recevra une leçon.

Ordinairement l'instituteur chez lequel est logé le jeune homme consacre le soir une demi heure à reprendre la leçon du jour. Ailleurs, la femme de l'instituteur lui fait apprendre par cœur une strophe d'un auteur populaire, ou lui fait faire une petite traduction, afin d'augmenter son vocabulaire et de lui donner l'habitude d'une meilleure prononciation.

Le sermon du dimanche offre un moyen de plus, et le meilleur, pour apprendre la langue, car « les prédicateurs parlent d'ordinaire lentement et distinctement ».

Quelquefois aussi nos jeunes gens vont au théâtre avec leur hôte; mais pour que cette distraction devienne une utile leçon d'allemand, ils ont soin de lire à l'avance la pièce afin de pouvoir mieux la comprendre et en profiter.

Comme on le voit, tout ce qui entoure nos boursiers concourt à l'étude de la langue qu'ils doivent apprendre. Mais ce n'est pas tout : ils étudient en même temps le pays où ils séjournent. De ce pays, ils connaîtront non seulement les mots de la langue qui s'y parle, mais la façon de penser, de raisonner et de vivre, les vues et les idées, les sentiments et les usages.

Comme l'a dit excellemment M. Michel Bréal, « la connaissance pratique de la langue étrangère ne sera pas l'unique bénéfice avec lequel ils reviendront. Une langue renferme, a-t-on dit, une philosophie ; elle renferme davantage encore ; c'est tout un genre de vie, toute une habitude de penser et de sentir. C'est un petit monde moral nouveau où l'on entre, que l'on découvre peu à peu et dont les découvertes provoquent naturellement les comparaisons les plus fécondes. On apprend à sortir de soi, à prendre conscience des limites étroites entre lesquelles s'écoulent souvent notre vie individuelle ou notre vie nationale. Et qu'on ne croie pas que le patriotisme devienne moins ardent parce qu'il est plus éclairé ! Au contraire, tous ceux qui ont vécu à l'étranger ont fait l'expérience qu'à leur retour ils ressentaient pour la France un amour plus intense, avec le désir de travailler plus intelligemment à l'enrichir de ce qui peut manquer à sa tradition ou à son génie. Enfin, non seulement on deviendra plus juste à l'égard des autres peuples à mesure qu'on les connaîtra mieux, mais, par contre-coup, ceux-ci apprendront de leur côté à mieux connaître la France et à la mieux juger. L'échange des idées, l'intelligence des mœurs et la pénétration des génies divers contribueront encore plus à créer la solidarité des nations civilisées que les relations commerciales et l'échange des produits. »

G. Jost.

LE BREVET ÉLÉMENTAIRE
ET LE BREVET SUPÉRIEUR
DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES

On sait que le décret du 30 décembre 1884 a modifié la réglementation du brevet élémentaire, et que les dispositions nouvelles seront appliquées à partir de la prochaine session d'examen. Au moment où s'achève en quelque sorte, en ce qui concerne ce brevet, une période historique, il ne sera peut-être pas sans intérêt de jeter un coup d'œil sur les résultats du régime qu'avaient inauguré les lois de 1833 et de 1850 et que la loi de 1881 avait maintenu jusqu'à ce jour. Comme moyens de comparaison, nous avons relevé, d'après les documents officiels :

1° Le nombre des élèves des écoles normales d'instituteurs et d'intitutrices qui se sont présentés à l'examen du brevet élémentaire, et le nombre de ceux qui ont été reçus à ce même examen, depuis la création de chaque école normale, jusqu'à la fin du régime imposé par les lois de 1833 et de 1850 ;

2° Les mêmes résultats, par école normale, depuis le commencement de l'année 1881 jusqu'à la fin de l'année scolaire 1884. Nous donnerons, en outre, les résultats du brevet supérieur dans les mêmes écoles normales, pendant cette dernière période.

I

Nombre d'élèves présentés et reçus à l'examen du brevet élémentaire dans les écoles normales d'instituteurs jusqu'à la fin de 1880 :

Présentés.	42,000
Reçus.	37,474
Moyenne des élèves reçus. . . .	89.91 0/0

Pendant cette période une seule école obtenait une moyenne de 100 0/0; quarante et une autres écoles, une moyenne de plus de 90 0/0; vingt-cinq une moyenne de plus de 80 0/0 ; enfin, la moyenne des treize autres écoles était moindre de 80 0/0.

Nombre d'élèves présentées et reçues à l'examen du brevet élémentaire dans les écoles normales d'institutrices jusqu'à la fin de 1880 :

Présentées	3,212
Reçues	2,758
Moyenne des élèves reçues . . .	85.86 0/0

Pendant cette période, cinq écoles obtenaient une moyenne de 100 0/0 ; huit une moyenne de plus de 90 0/0 ; trois une moyenne de plus de 80 0/0 ; une seule école avait une moyenne moindre de 80 0/0.

II

Examinons, maintenant, la situation de chaque école normale d'instituteurs et d'institutrices depuis le commencement de 1881 jusqu'à la fin de 1884, au point de vue du brevet élémentaire et du brevet supérieur.

DÉPARTEMENTS	BREVET ÉLÉMENTAIRE				BREVET SUPÉRIEUR			
	INSTITUTEURS		INSTITUTRICES		INSTITUTEURS		INSTITUTRICES	
	Présentés	Reçus	Présentées	Reçues	Présentés	Reçus	Présentées	Reçues
Ain	137	137	27	25	84	40	14	6
Aisne	130	123	43	40	85	41	24	13
Allier	86	72	58	54	59	35	38	20
Alpes (Basses-)	75	70	»	»	46	6	»	»
Alpes (Hautes-)	67	48	»	»	42	13	»	»
Alpes-Maritimes	67	61	»	»	59	13	»	»
Ardèche	61	61	59	49	58	35	28	8
Ardennes	118	103	16	16	170	49	16	10
Ariège	47	42	12	11	48	29	»	»
Aube	68	66	41	34	49	24	35	14
Aude	66	63	43	42	58	27	28	14
Aveyron	16	6	»	»	44	25	»	»
Bouches-du-Rhône	67	64	105	100	58	24	110	42
Calvados	123	102	»	»	86	40	»	»
Cantal	72	67	42	35	36	13	32	18
Charente-Inférieure	68	66	7	7	52	13	6	1
Cher	95	80	13	13	40	9	»	»
Corrèze	48	45	»	»	46	22	»	»
Corse	36	36	29	27	36	7	36	12
Côte-d'Or	42	41	59	56	47	37	39	22
Creuse	48	45	»	»	39	16	»	»
Dordogne	99	91	52	49	64	19	12	8
Doubs { Besançon	80	68	147	130	58	30	90	41
Doubs { Montbéliard	28	28	»	»	28	12	»	»
Drôme	46	46	48	46	64	35	23	13
Eure	89	84	»	»	54	17	»	»
Eure-et-Loir	123	115	43	43	81	25	44	30
Finistère	71	67	»	»	55	38	»	»
Gard	65	65	37	37	42	27	»	»
Gers	56	49	»	»	51	23	»	»
Gironde	204	177	»	»	119	22	»	»
Hérault	65	65	53	53	71	49	53	22
Ille-et-Vilaine	120	116	»	»	74	21	»	»
Indre	57	54	»	»	40	13	»	»
A reporter	2640	2433	934	867	2043	849	618	294

DÉPARTEMENTS	BREVET ÉLÉMENTAIRE				BREVET SUPÉRIEUR			
	INSTITUTEURS		INSTITUTRICES		INSTITUTEURS		INSTITUTRICES	
	Présentés	Reçus	Présentées	Reçues	Présentés	Reçus	Présentées	Reçues
Report. . .	2640	2433	934	867	2043	849	618	294
Indre-et-Loire. . . .	79	74	41	39	51	23	19	6
Isère.	111	100	60	58	92	43	54	40
Jura	114	105	114	100	68	29	69	32
Landes	52	50	»	»	45	16	»	»
Loir-et-Cher	75	75	43	43	57	34	24	19
Loire.	138	111	64	58	33	14	33	15
Loire (Haute-) . . .	95	74	42	28	52	9	»	»
Loire-Inférieure. . .	152	136	18	18	76	26	»	»
Loiret	100	97	56	55	72	28	43	17
Lot-et-Garonne . . .	72	66	27	27	55	32	18	6
Lozère	31	30	6	4	33	18	3	1
Maine-et-Loire . . .	116	106	»	»	58	14	»	»
Manche.	138	125	»	»	65	29	»	»
Marne	89	89	65	65	89	67	40	35
Marne (Haute-) . . .	76	76	10	5	58	49	»	»
Mayenne	83	73	»	»	51	24	»	»
Meurthe-et-Moselle .	81	81	50	49	81	73	29	24
Meuse	83	82	»	»	78	33	»	»
Nièvre	60	60	9	9	71	43	»	»
Nord	211	209	35	33	189	134	18	12
Orne	73	69	6	6	57	42	5	5
Pas-de-Calais	»	»	14	14	»	»	8	1
Puy-de-Dôme. . . .	99	92	48	46	54	25	33	13
Pyrénées (Basses-). .	99	91	6	5	68	20	»	»
Pyrénées (Hautes-) .	49	45	8	8	44	28	4	1
Pyrénées-Orientales .	51	48	50	46	35	13	20	7
Rhin (Haut-)	35	35	»	»	22	17	»	»
Rhône	117	112	49	49	69	47	46	39
Saône (Haute-) . . .	76	74	»	»	82	37	»	»
Saône-et-Loire . . .	87	85	46	46	71	48	40	30
Sarthe	59	54	29	22	51	19	7	4
Savoie	157	151	»	»	100	27	»	»
Savoie (Haute-) . . .	»	»	108	101	»	»	79	40
Seine.	150	149	65	65	137	113	92	69
Seine-et-Marne . . .	71	71	78	71	62	29	43	10
Seine-et-Oise	119	111	44	43	86	48	15	12
Seine-Inférieure. . .	192	164	68	56	99	33	51	24
Deux-Sèvres	87	85	35	32	49	18	13	6
Somme.	65	64	68	68	69	37	50	
Tarn	83	59	»	»	48	13	»	»
A reporter. . .	6265	5811	2296	2136	4620	2201	1474	799

DÉPARTEMENTS	BREVET ÉLÉMENTAIRE				BREVET SUPÉRIEUR			
	INSTITUTEURS		INSTITUTRICES		INSTITUTEURS		INSTITUTRICES	
	Présentés	Reçus	Présentées	Reçues	Présentés	Reçus	Présentées	Reçues
Report . . .	6265	5811	2296	2136	4620	2201	1474	799
Tarn-et-Garonne . .	82	81	14	13	67	32	9	3
Var	70	60	»	»	38	8	»	»
Vaucluse	104	95	»	»	43	22	»	»
Vendée.	98	92	»	»	32	9	»	»
Vienne.	70	69	»	»	79	33	»	»
Vienne (Haute-). . .	64	62	15	13	56	14	»	»
Vosges.	80	76	65	64	72	26	42	18
Yonne	101	97	56	55	93	19	49	8
Alger	76	60	47	46	23	7	24	9
Oran.	»	»	7	6	»	»	»	»
TOTAL GÉNÉRAL .	7010	6503	2500	2333	5123	2371	1598	837

Pendant cette dernière période, les résultats pour les instituteurs sont :

Brevet élémentaire : Présentés, 7,010 ; reçus, 6,503.
La moyenne est de 92.76 0/0.

Brevet supérieur : Présentés, 5,223 ; reçus, 2,371.
La moyenne est de 45.59 0/0.

Les résultats pour les écoles normales d'institutrices sont :

Brevet élémentaire : Présentées, 2,500 ; reçues, 2,333.
La moyenne est de 93.32 0/0.

Brevet supérieur : Présentées, 1,598 ; reçues, 837.
La moyenne est de 52.37 0/0.

Arthur MONGET.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE [1]

Sous ce même titre, *Causeries scientifiques*, M. H. de Parville publie chaque année, depuis 1860, un volume d'environ 400 pages où sont exposées et discutées les découvertes scientifiques les plus récentes.

La lecture en est facile, même pour les gens du monde; l'auteur a le rare mérite de savoir allier à une exactitude suffisante des développements une grande clarté dans l'exposition ; il parvient à rendre la science attrayante sans trop sacrifier à un besoin de vulgarisation.

Le volume que nous avons sous les yeux relate les principaux événements scientifiques de l'année 1884. L'astronomie, la physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, la science médicale ont fourni chacune leur contingent de faits nouveaux dont quelques-uns ont déjà contribué aux progrès de la science théorique et à ceux de l'industrie. Parmi ces faits, les plus curieux en physique se rapportent aux applications de l'électricité. On l'a dit avec raison, l'électricité est la science à la mode : des savants de premier ordre, des industriels, des mécaniciens, tout le monde a fait effort, dans ces derniers temps, pour maîtriser et assouplir cet agent si puissant dans ses effets, si subtil dans ses manifestations diverses. Aucune science ne s'est démocratisée aussi rapidement que la science électrique; des contremaîtres de fabrique, de simples ouvriers ont ouvert des voies nouvelles et imaginé des combinaisons d'appareils extrêmement ingénieuses. Grâce à l'habileté des expérimentateurs et à la multiplicité des efforts, nous assistons, tous les jours, dans l'ordre matériel, aux plus merveilleures créations du génie humain. Le téléphone, le microphone, le photophone, l'éclairage électrique, le transport de la force à distance ont été inventés, presque coup sur coup, au grand étonnement des électriciens de profession.

---

(1) *Causeries scientifiques*, par M. H. de Parville; Rothschild, éditeur, 1886.

Mais ce qu'il y a de plus important encore, à un point de vue exclusivement scientifique, c'est qu'à la suite de ces découvertes si brillantes on a vu se dégager et s'affirmer de plus en plus ce grand principe formulé, il y a quelques années, par M. Helmholtz, et qui domine les sciences physiques et naturelles, le principe de la *conservation de l'énergie*.

Lavoisier, en partant de ses immortels travaux sur les combinaisons et les décompositions chimiques, avait énoncé la loi fondamentale de la *conservation de la matière*. Rien ne se perd, rien ne se crée dans la nature, disait Dumas après Lavoisier; nous ne voyons apparaître autour de nous que des transformations de la matière pondérable. Aujourd'hui nous sommes en droit d'étendre le principe de Lavoisier en l'appliquant à la force, ou mieux à l'énergie.

En 1842, le physicien anglais Grove établit, avec toute l'autorité qui s'attachait à son nom, la *corrélation des forces physiques*. Son livre fit sensation dans le monde de la science. Maintenant nous allons beaucoup plus loin; nous pouvons considérer comme démontré que, dans tout l'univers visible, il existe une certaine somme d'*énergie* qu'il n'est en notre pouvoir ni d'augmenter ni de diminuer. Les agents de la nature, si distincts en apparence, ne représentent que des formes diverses de cette énergie primitive. On convertit, à volonté, le travail mécanique en chaleur, la chaleur en mouvement électrique, en travail des forces chimiques, et, inversement, le mouvement électrique en chaleur, ou en lumière; la chaleur en travail, en actions chimiques, etc. Mais, dans aucun cas, nous ne créons de l'énergie; dans aucun cas, nous n'en réduisons la quantité.

Chaque forme de l'énergie, chaleur, travail, courant électrique, a son équivalent qu'on peut évaluer numériquement quand on la compare à la forme qui la précède et à celle qui la suit. Ainsi, une unité de chaleur équivaut exactement à 425 unités de travail mécanique; et réciproquement, 425 unités de travail, en se détruisant, en apparence, reparaissent sous la forme d'une unité de chaleur.

Ces idées ont acquis, aujourd'hui, un tel degré de certitude, elles offrent, en même temps, un tel caractère de simplicité, que l'obligation s'impose à nous de les faire pénétrer, le plus vite

possible, dans l'enseignement, dans l'enseignement primaire tout aussi bien que dans l'enseignement secondaire. Tant qu'un principe est discutable, tant qu'il n'est fondé que sur des hypothèses plus ou moins séduisantes, laissons-le en dehors de nos écoles élémentaires, il n'a point le caractère classique. Mais, lorsque nous sommes absolument dans le vrai, quand le principe que personne n'ose plus contester est établi à la suite d'une foule d'expériences décisives ; quand ce principe représente une grande loi du monde physique, qu'il donne une conception juste et synthétique des choses de la nature, pourquoi priver les jeunes esprits de sa connaissance? pourquoi le bannir de nos écoles? Il n'est plus possible de faire un pas dans le domaine de la physique, de la mécanique, de la chimie, même de l'histoire naturelle, sans se heurter à des phénomènes qui tirent du principe de la *conservation de l'énergie* leur explication naturelle.

Pour en revenir à l'électricité, on trouvera dans le livre de M. de Parville, qui se rapporte, nous l'avons dit, à l'année 1884, l'indication d'intéressants perfectionnements relatifs aux piles, à la lumière électrique, aux accumulateurs, au télégraphe, etc., perfectionnements qui ont toujours pour origine la grande loi de la conservation de la force. Le télégraphe électrique, en particulier, d'où dérive-t-il, sinon de la faculté que nous avons d'opérer la double transformation d'un travail disponible en courant électrique et de ce même courant en travail ? Mais ne nous contentons pas d'une simple affirmation, et pénétrons plus avant dans la question. Du zinc brûle dans une pile —brûle, qu'est-ce à dire ? L'oxygène de l'eau se combine avec le zinc, et de cette combinaison (choc et réunion ultérieure de particules de deux corps différents) résulte une production de chaleur. Cette chaleur pourrait être convertie sur place en travail mécanique ; mais, grâce aux dispositions adoptées, grâce à l'intercalation entre le zinc et le charbon de la pile d'un circuit extérieur métallique ou au moins bon conducteur, nous transformons la chaleur produite ou, si l'on veut, le travail mécanique qui en serait l'équivalent, en un flux d'électricité qui, se trouvant lancé

dans le fil de ligne, le parcourt avec — c'est le cas de le dire — avec la rapidité de l'éclair. Parvenu à la station d'arrivée, le courant, si nous le voulions, régénérerait la chaleur qui lui a donné naissance ; il décomposerait même au besoin de l'oxyde de zinc antérieurement formé et revivifierait le zinc métallique ; mais, dans l'espèce, nous l'obligeons à se convertir en travail. Dans l'appareil récepteur, en effet, ce courant met en mouvement une tige de fer doux qui vient imprimer une trace durable sur une bande de papier, et la dépêche expédiée est ainsi arrivée à destination. Qu'est-ce donc en réalité que le télégraphe électrique? Un appareil qui, sous forme d'électricité, transporte avec une vitesse énorme, à des centaines de kilomètres de distance, le travail mécanique ou plus exactement — parce qu'il y a des pertes en route — une portion du travail mécanique qu'on a engendré au point de départ.

C'est, en somme, le transport de la force à distance qui se trouve réalisé par le télégraphe. C'est, en petit, la solution du problème auquel M. Marcel Deprez vient d'attacher son nom. Seulement, en télégraphie, on s'occupe peu du *rendement*, on dépense beaucoup d'énergie au départ pour n'en recueillir qu'une faible partie à l'arrivée. En industrie, au contraire, le rendement a une grande importance. Voici une chute d'eau dans les montagnes qui équivaut à 1000 chevaux-vapeur. Nous ne pouvons utiliser sur place, pour les besoins d'une industrie quelconque, le travail qu'elle est capable de fournir ; mais grand serait le bénéfice si nous parvenions à transmettre à l'aide d'un simple fil une fraction notable de ces 1000 chevaux: 400, 500 par exemple. S'il fallait, au contraire, en perdre les neuf dixièmes en route, il ne vaudrait pas la peine de tenter l'opération; les frais d'installation ne tarderaient pas à l'emporter sur le bénéfice réalisé. Quand il s'agit du transport industriel de la force, le mode de transformation du travail en mouvement électrique devra donc différer essentiellement de celui qu'on a adopté en télégraphie. C'est précisément pour répondre à ce besoin d'un rendement supérieur qu'ont été inventées les machines électro-dynamiques aujourd'hui très nombreuses, dont le type premier est toujours notre machine Gramme.

A chacune des extrémités du fil conducteur qui doit servir de

véhicule au courant est placée l'une de ces machines. La génératrice, au point de départ, reçoit le mouvement de la chute d'eau et le change en mouvement électrique; la réceptrice, au point d'arrivée, recueille le flux électrique et le convertit en travail disponible. Un arbre de couche sert ensuite à répartir dans les diverses parties de l'usine la totalité du travail dont on dispose à l'arrivée. Au fond, on le voit, cette nouvelle application reposé toujours, comme la précédente, sur le principe de la transformation et de la conservation de l'énergie.

La conclusion sera tout à fait pareille, si nous recherchons le mode actuel de production de la lumière électrique. On brûle de la houille dans un foyer (combinaison de l'oxygène et du charbon). Il y a production de chaleur, et rien ne nous empêcherait de faire servir immédiatement cette chaleur à porter la température d'un solide ou d'un gaz à un degré tel qu'il devient lumineux. Mais c'est souvent assez loin du foyer calorifique que le foyer lumineux doit être établi. Comment allons-nous opérer le transport? Ce sera toujours la mise en jeu de la loi fondamentale. La chaleur produite par la combustion de la houille servira à faire marcher une machine à vapeur: première transformation de la chaleur en travail. Celle-ci communiquera le mouvement à un appareil électro-dynamique du genre des précédents; le travail deviendra courant électrique, et ce courant engendré, cheminant dans un fil métallique disposé à cet effet, ira aboutir à la lampe électrique, où il rencontrera sur son passage un conducteur imparfait qui l'obligera à se transformer en chaleur et en lumière. Le conducteur imparfait dont il s'agit est-il constitué par des baguettes de charbon dont les pointes, d'abord en contact, sont ensuite maintenues à une faible distance l'une de l'autre, on aura l'arc voltaïque. Est-il formé d'un fil fin de platine ou d'un filament rigide de charbon qui, à cause de leur faible diamètre, opposent une grande résistance au passage du courant, on aura la lumière par incandescence.

Nous pourrions multiplier les exemples et montrer que, dans tous les cas, dans les opérations de galvanoplastie comme dans le téléphone, la même loi suffit à tout expliquer. Les moyens d'opérer diffèrent, mais le point de départ et la marche à suivre demeurent toujours les mêmes.

*

Dans un ordre d'idées tout différent, le lecteur pourra encore, dans le livre de M. de Parville, s'édifier complètement sur la puissance de la méthode expérimentale, quand elle est appliquée par un esprit supérieur. Il y trouvera le résumé très bien présenté des premiers travaux de M. Pasteur sur la *rage*. Aujourd'hui, nous le savons, le but est atteint, et l'illustre physiologiste français a doté la science médicale d'un moyen certain de préservation contre l'affreuse maladie; mais, avant d'arriver à ce magnifique résultat, que de difficultés n'a-t-il pas fallu surmonter! Quelle énergie de volonté n'a-t-il pas fallu déployer! M. Pasteur, qui a commencé ses recherches il y a plus de cinq ans, les a poursuivies, sans se décourager un seul instant, avec cette rigueur absolue d'expérimentation et cette inébranlable ténacité qui forment la caractéristique de son esprit. Qu'on suive pas à pas, dès l'origine, le progrès de ses idées dans la direction qu'il s'est tracée à l'avance, et l'on verra que jamais rien n'est livré au hasard. Le hasard! cette divinité secourable des inventeurs aux abois n'a joué aucun rôle dans sa découverte.

Nous ne saurions reproduire ici l'exposé si saisissant et si instructif que présente M. de Parville des travaux de M. Pasteur en 1884; nous nous bornerons à en signaler les points principaux, en marquant les étapes successives qu'a dû franchir l'infatigable expérimentateur.

La *rage* est due à un virus transmissible par voie d'inoculation, du chien au chien ; du chien à l'homme et aux autres animaux. Voilà tout ce qu'on savait sur la terrible maladie avant que M. Pasteur ne s'occupât de la question. En général, les virus introduits dans l'économie animale s'y localisent plus spécialement dans tel ou tel organe; quel est le siège d'élection du virus rabique chez le chien? C'était le premier point à élucider. Après avoir multiplié les vivisections, les autopsies; après avoir vécu de longs jours (comme le dit son historiographe) en tête-à-tête avec des chiens enragés, M. Pasteur est arrivé à établir, d'une manière décisive, que l'encéphale et la moelle sont les premiers atteints; l'appareil nerveux se trouve ensuite envahi

en totalité, et l'on ne tarde pas à retrouver le virus dans le produit de la secrétion des glandes salivaires. — La première étape était franchie.

Voici désormais notre physiologiste en possession du virus rabique; il sait où le prendre; il pourra l'isoler facilement dans le cerveau, dans la moelle, dans la salive, et expérimenter avec lui sur les animaux vivants. Il pourra, puisque la chose lui a si bien réussi dans ses admirables travaux sur le *charbon* des races bovines, sur le *rouget* du porc, sur le *choléra* des poules, il pourra se livrer à des essais de culture de ce virus dans des liqueurs appropriées, parvenir probablement à l'atténuer et obtenir ainsi un vaccin préservateur. Telle est l'idée mère qui a guidé M. Pasteur; mais ici une difficulté qui paraissait invincible s'est présentée tout d'abord. A la différence du virus ordinaire, le virus rabique n'est point susceptible d'être cultivé dans des liqueurs quelconques. Quand on le prend dans la salive, il est toujours impur et s'altère facilement; lorsqu'il provient de la moelle, il peut se conserver intact plusieurs mois dans des tubes de verre scellés à la lampe; mais quant à le multiplier, quant à affaiblir sa virulence en le cultivant, il n'y faut pas songer, toutes les tentatives dans ce sens ont échoué; c'est par un procédé tout autre qu'il faut provoquer l'atténuation du virus rabique. Fort heureusement, des résultats déjà anciens constatés par M. Pasteur dans ses études sur les affections virulentes l'ont conduit dans la bonne voie. Tout virus introduit par inoculation dans l'organisme d'un animal vivant s'y modifie, s'y particularise, si l'on peut dire, et y acquiert une individualité propre. Sa virulence s'est modifiée. De nombreuses expériences dans ce sens furent alors pratiquées sur le lapin, le cobaye, la poule, etc., et elles réussirent à souhait. M. Pasteur et ses collaborateurs MM. Chamberland et Roux parvinrent à mettre hors de doute ce fait important : que *le passage du virus rabique par les diverses espèces animales permet de modifier plus ou moins sa virulence et d'obtenir alors des virus plus ou moins actifs*. Un mode d'atténuation était découvert; la seconde étape était atteinte.

Les virus modifiés de divers ordres une fois obtenus, M. Pasteur n'a plus eu qu'à mettre en œuvre la méthode générale qui lui avait si bien réussi pour les autres affections virulentes. Il a

inoculé à des chiens successivement des virus dont le degré de virulence allait en croissant, et il est parvenu à les rendre *réfractaires à la rage*. Là, comme toujours, le virus atténué, non mortel, fait l'office de vaccin; il rend impuissante l'action ultérieure d'un virus plus énergique qui agissant isolément eût déterminé la mort de l'animal. Le 18 mai 1884, M. Pasteur annonçait à l'Académie des sciences qu'il possédait, à son laboratoire de l'École normale, 23 chiens mis à l'abri de la rage par des inoculations préventives convenablement graduées; une commission nommée par l'Académie vérifiait quelques jours après la parfaite exactitude de cette assertion.

M. Pasteur ne s'est pas arrêté en si beau chemin. Un chien quelconque, avons-nous dit, peut être préservé de la rage à l'aide d'une vaccination préalable; mais, s'il a été mordu avant que l'inoculation du vaccin n'ait été pratiquée, pourra-t-on encore le garantir de l'invasion de la fatale maladie? Tout permettait d'espérer une solution favorable de la question, et cette solution ne s'est pas fait attendre. La rage, quand elle est déclarée, ne peut être guérie par aucun moyen; mais, avant que le mal n'éclate, la *post-vaccination* produit toujours son effet préservateur.

Il ne restait plus qu'un pas à faire, mais la dernière étape était la plus difficile à franchir. Cette vaccination qui réussit si bien chez le chien aura-t-elle le même succès chez l'homme? M. Pasteur l'espérait sans oser l'affirmer; je cite ses propres paroles (1884) : *La médecine humaine ne pourra-t-elle profiter de la longue durée d'incubation de la rage pour tenter d'établir, dans cet intervalle de temps, avant l'éclosion des symptômes rabiques, l'état réfractaire des sujets mordus? Mais, avant la réalisation de ces espérances, un long chemin reste à parcourir*. Il n'a pas été aussi long que le craignait M. Pasteur. L'année 1885 en a marqué le terme.

On sait que, fort heureusement, le virus rabique est beaucoup plus difficilement transmissible du chien à l'homme, que du chien au chien. Parmi le grand nombre d'individus mordus par des chiens enragés dans le courant d'une année, il n'en est relativement qu'une fraction assez faible chez lesquels la rage se développe. Ceci connu, qui osera tenter l'inoculation préventive

d'un virus plus ou moins virulent sur un individu qui, bien que mordu par un chien mort ultérieurement de la rage, a cependant de grandes chances de ne pas être lui-même atteint? Qui osera affirmer *a priori* que ces inoculations de virus atténué, inoffensives pour le chien et les autres animaux, ne seront pas mortelles pour l'homme? M. Pasteur était très perplexe, on le comprend, et il a fallu qu'en 1885 se présentât un concours de circonstances tout à fait exceptionnelles, pour qu'il se décidât à tenter l'opération sur l'homme. Un jeune garçon avait été affreusement mordu par un chien atteint de la rage furieuse. Son corps était couvert de blessures dont quelques-unes assez profondes au crâne et à la face. Les médecins les plus compétents le considéraient comme voué à une mort certaine. Une seule chance de salut lui restait, c'était de recourir à la vaccination préventive. Dans ces conditions, M. Pasteur n'hésita plus; il pratiqua, avec tout le soin qu'on peut imaginer, les inoculations des virus de divers degrés de virulence, qui lui avaient si bien réussi sur le chien et les autres animaux, et aucun accident grave ne se produisit. Il y a plus de 100 jours que l'opération a été pratiquée, et le jeune garçon jouit d'une parfaite santé. Depuis ce premier et brillant succès jusqu'à ce jour, 30 janvier 1886, 234 malheureuses victimes d'un accident de même genre sont venues trouver M. Pasteur pour être traitées par lui, et pas un seul cas de rage ne s'est déclaré à la suite d'une vaccination pratiquée avant l'explosion de la maladie.

M. Pasteur a rendu à l'humanité tout entière un inappréciable service. Sa découverte fera époque dans l'histoire des sciences médicales. A. B.

LA PRESSE ET LES LIVRES

De la nécessité de faire parler les élèves en classe et des moyens d'y parvenir (*Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, numéro du 15 janvier 1886.) — Les considérations qui vont suivre sont empruntées à un article de M. *François*, professeur au collège de Chartres. Bien qu'elles aient été écrites en vue d'un autre enseignement, il nous a semblé qu'elles pouvaient convenir également aux maîtres des écoles primaires. Tous, à quelque ordre qu'ils appartiennent, ne doivent-ils pas s'attacher à faire parler les élèves, à obtenir d'eux des réponses clairement formulées ?

« Il est un fait constant, dit M. François, que nous sommes à même de remarquer tous les jours, c'est que la grande majorité des élèves ne savent pas s'exprimer. Très loquaces et très bavards entre eux, ils se tiennent coi dès qu'on les interroge, et souvent le seul moyen de les faire taire est de leur donner la parole. Leur demandez-vous une réponse un peu plus explicite que le *oui* ou le *non* ; essayez-vous de les faire parler autrement que par des monosyllabes sur un sujet qu'ils doivent connaître, historique, scientifique et littéraire, la plupart « imitent de Conrart le silence prudent »...

» ... Il faut reconnaître d'ailleurs que ce n'est pas chose aisée que de parler facilement, avec clarté et intérêt. N'est pas disert qui veut, et nombre d'hommes faits, même parmi ceux qui sont instruits, n'ont d'autre mérite que de savoir se taire à propos. A plus forte raison, il ne faut pas exiger l'impossible des élèves, et, par des prétentions exagérées, s'exposer à la célèbre riposte de Figaro : « Aux vertus qu'on exige d'un bon élève, connaissez-vous beaucoup d'hommes qui fussent capables de l'être ? » Nous ne devons donc pas chercher à faire d'eux de jeunes rhéteurs dissertant avec facilité sur tous les sujets, qu'ils les connaissent ou non. Il ne faudrait pas tomber d'un excès dans l'autre. C'est un écueil contre lequel, en France surtout, dans notre jeune démocratie, on ne saurait trop se tenir en garde...

» C'est à force de forger que l'on devient forgeron. C'est en faisant parler les élèves qu'on leur apprendra à s'exprimer facilement; en les faisant parler d'abord peu et pas longtemps, sur des sujets très simples, qu'ils connaissent, qui soient à leur portée, auxquels ils puissent prendre intérêt; par exemple, en leur faisant raconter une promenade, une narration qu'ils ont écrite ou une petite histoire qu'ils viennent de lire, ou encore une fable de La Fontaine, ou en les obligeant à répéter ce que le professeur lui-même vient de dire.

On les aide au début, on les soutient, on leur rappelle les principales idées, on leur souffle les mots, et l'on arrive peu à peu à un résultat. Si l'enfant n'est pas absolument borné, il prendra plaisir à cet exercice, car l'enfance est naturellement communicative et expansive. Mais il nous paraît essentiel de ne lui demander que des idées très simples...

» La première règle pour énoncer clairement est de bien concevoir, et, si nos élèves éprouvent tant de difficultés à s'exprimer, il faut bien reconnaître en effet que la faute en est plus souvent à l'intelligence qu'à la langue elle-même. Ils n'ont pas dans l'esprit d'idées claires, nettes, précises, mais seulement quelques généralités vagues et indécises : comment pourraient-ils exprimer *bien* ce qu'ils conçoivent *mal*? La sincérité est la première qualité de l'orateur comme de l'écrivain, et c'est manquer de sincérité avec soi-même, que d'essayer de traduire au dehors ce que l'on ne sent pas bien, ce qu'on ne comprend pas nettement. Avant de parler, il est nécessaire de savoir ce que l'on veut dire.

» Cette question de langage est donc, suivant nous, plus complexe qu'on ne le croirait au premier abord ; elle se rattache à la méthode générale de l'enseignement et se résout en définitive en une question de logique et de psychologie. C'est à l'intelligence et à l'entendement qu'il faut en revenir, en dernière analyse. En un mot, pour bien parler, il faut d'abord bien penser.

» Mais sans nous égarer plus avant dans ces considérations, revenons à notre classe et mettons entre les mains de nos élèves une page ou deux d'un bon auteur à lire à haute voix.

» L'art de la lecture se rapproche de l'art de la parole, et ce ne sera peut-être pas là l'un des plus mauvais moyens pour leur apprendre à s'exprimer. Nous corrigerons ains tout au moins leurs défauts de prononciation, nous modifierons leur ton, souvent peu en rapport avec ce qu'ils lisent ou disent...

» Dans le même ordre d'idées, les exercices de mémoire peuvent être, suivant nous, d'un grand secours dans la question qui nous occupe, à la condition qu'on ne leur fasse rien apprendre qu'ils n'aient parfaitement compris dans les moindres détails, après explications et commentaires suffisants...

» Il me reste à indiquer l'un des moyens les plus propres, selon moi, d'inspirer dans nos classes le goût du bien dire : ce moyen, c'est l'enseignement du professeur. Qu'il sache inspirer à ses élèves le désir de l'imiter. Mais ce n'est pas ici que je me permettrais d'insister sur ce point. »

MANUEL DU CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE, par MM. *E. Brouard*, inspecteur général de l'instruction publique, et *Defodon*, inspecteur primaire. Paris, Hachette et Cie, 1885 ; 1 vol. petit in-16, cartonné, 5 francs. — On s'est plaint souvent, et non sans raison, que

le brevet de capacité, qui est un titre professionnel puisqu'il ouvre la carrière de l'enseignement, constatât simplement des connaissances acquises et non l'art de les transmettre. « Or le talent d'enseigner, disait-on, n'est pas toujours la conséquence du savoir. » On répondait à cela que les qualités personnelles qui font le bon maître sont de celles que la pratique et l'expérience peuvent seules révéler et qui ne se constatent guère dans un examen. Sans méconnaître ce qu'a de fondé cette objection, on a pensé pourtant qu'il est au moins certaines connaissances toutes professionnelles, dont les candidats pourraient fournir la preuve dans un examen spécial ; qu'ils pourraient être admis à montrer, par exemple, qu'ils entendent quelque chose à l'éducation et qu'ils ont des idées arrêtées sur la tenue et l'organisation d'une école ou d'une classe, sur les méthodes et les procédés d'enseignement qu'il convient d'y introduire, en un mot sur la carrière qu'ils ont choisie et qu'ils se proposent de suivre. De là est née l'institution du *Certificat d'aptitude pédagogique*, créé par le décret du 30 décembre 1884, « qui se délivre à la suite d'un examen pratique, complémentaire de l'un ou l'autre brevet, et qui est destiné à constater l'aptitude à la direction d'une école publique ». Quoique aucun avantage bien sérieux n'ait été attaché jusqu'ici à la possession de ce nouveau diplôme, il est au moins un titre de recommandation pour ceux qui le possèdent ; et, soit qu'il conserve dans l'avenir son existence propre, soit qu'il se fonde plus tard dans l'un ou dans l'autre brevet de capacité, nul doute que les instituteurs vraiment capables et méritants n'aient à cœur de l'obtenir. C'est pour aider les candidats dans leur préparation à cet examen que MM. Brouard et Defodon ont rédigé ce nouveau manuel.

L'ouvrage ne renferme pas moins de 400 pages, d'un texte bien compacte, serré et fin (trop fin même pour les yeux de bien des lecteurs) : ce n'est donc point un manuel dans le sens qu'on donne souvent à ce mot. — Manuel il est, parce que ses auteurs y ont condensé toutes les questions sur lesquelles peut porter l'examen ; mais au fond c'est un véritable traité de pédagogie, résumant les cours qui se font aujourd'hui sur cette matière dans toutes les écoles normales, et au besoin pouvant y suppléer. Ainsi, quoique l'examen ait surtout pour objet la pratique de l'enseignement, ils n'entendent pas que celle qu'ils recommandent ne soit qu'une vulgaire routine ; ils pensent « qu'elle doit s'appuyer sur les principes d'éducation qui sont de sens commun, sur les données générales et généralement adoptées de la psychologie enfantine ». De là un premier chapitre consacré à l'étude très élémentaire, suffisante pourtant pour l'intelligence de ce qui doit suivre, des facultés de l'enfant et des lois de leur développement.

Après ces préliminaires, ils se transportent dans l'école même, dont ils étudient l'installation et l'organisation matérielle; puis, ils entrent dans le vif de leur sujet en traitant de l'organisation péd a-

gogique des écoles et des classes; des méthodes et des procédés d'enseignement et de leurs applications aux diverses branches d'études; de la discipline, des peines et des récompenses; enfin, des devoirs professionnels de l'instituteur. Rien de plus sensé que la manière dont ces diverses questions sont agitées et résolues. Tous ceux qui s'intéressent à la marche de notre enseignement primaire liront avec profit ce qu'ils disent de la nécessité d'une organisation pédagogique pour chaque département, avec programmes appropriés et emploi du temps, des inconvénients qu'entraîne le morcellement des élèves en divisions et en subdivisions trop nombreuses, de l'obligation qui s'impose à tout maître consciencieux de préparer sa classe, même après la suppression du journal de classe, etc., etc. Rien de plus pratique aussi que la revue qu'ils font des méthodes et procédés d'enseignement: sur chacune des matières ils résument les opinions diverses qui ont été émises; puis, sans parti pris, mais avec autorité et compétence, ils donnent la leur, appuyée sur les raisons qui la motivent. Viennent ensuite des chapitres particuliers sur ce qu'on pourrait appeler les annexes de l'école — l'institution du certificat d'études, bien supérieure à celle des concours, les conférences, les caisses des écoles, les bibliothèques et les musées scolaires, institutions accessoires sur lesquelles les instituteurs doivent avoir des idées et des principes, puisque leur bon fonctionnement peut aider si puissamment au progrès scolaire. Toute cette première partie, qui ne comprend pas moins de 274 pages, est, comme on le voit, un véritable traité de pédagogie, sommaire mais complet, résumant et éclaircissant, par la netteté de l'exposition, les discussions qui sont presque partout l'objet des conférences cantonales. A ce point de vue, ce n'est pas seulement le manuel de l'aspirant au certificat d'aptitude pédagogique, c'est le manuel de l'instituteur lui-même, quel qu'il soit.

La seconde partie du volume a trait à l'examen proprement dit. Elle comprend quinze sujets de composition écrite, analogues à ceux qui peuvent être proposés, avec des conseils sur la manière de les traiter et des modèles qui sont le plus souvent des extraits de plusieurs copies adressées au *Manuel général de l'instruction primaire;* puis sept modèles de leçons et deux modèles de devoirs corrigés pour l'épreuve pratique, avec des directions et des conseils pour la préparation et la soutenance de ces deux épreuves. Les thèmes de ces exercices sont variés, et, quoique peu nombreux, ils suffisent pour indiquer la voie aux instituteurs. En composant ce volume, ses auteurs ont pensé « qu'il tiendrait lieu d'un programme détaillé qui leur a été demandé souvent »; nous ajouterons qu'étant le premier du genre, il contribuera à établir des traditions et à donner à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, qui se passe dans chaque département, un caractère d'uniformité sans lequel il serait difficile qu'il eût partout sa vraie valeur. A ce point de vue encore, ils ont donc

fait œuvre utile, et leur livre, en aidant au perfectionnement des maîtres, ne peut que favoriser le progrès de l'enseignement primaire lui-même. I. C.

CARTES COMMERCIALES, publiées par la Librairie Chaix, sous la direction de M. *F. Bianconi*, ingénieur géographe. — La librairie Chaix, si connue par ses indicateurs et ses livrets et aussi par ses belles cartes spéciales des chemins de fer français et européens, vient d'entreprendre, sous le titre de *Cartes commerciales*, une publication destinée à rendre les plus utiles services à la géographie et particulièrement à cette partie de la géographie qui intéresse notre industrie et notre commerce extérieur. Cette publication, qui n'en est encore qu'à ses débuts, consiste en une série de monographies des pays étrangers avec lesquels la France entretient des relations commerciales. Chacune de ces monographies, dont le nombre sera de 50 environ, se compose d'une carte et d'un texte explicatif. La carte, à l'échelle de 1/1,800,000, est dressée avec un soin remarquable. D'une clarté parfaite, elle est au courant des données les plus certaines et les plus récentes de la science. Le texte qui l'accompagne donne des renseignements très complets sur la géographie physique et politique, sur les mœurs et les coutumes des populations, et principalement sur la statistique commerciale et industrielle; produits du sol, échanges, objets d'importation et d'exportation, industries créées ou à créer, ressources du pays, climat, législation, administration, voies de communication, douanes, maisons de banque et de crédit, postes et télégraphes, conditions de la vie matérielle, prix des principales denrées, en un mot, tout ce qui peut intéresser le commerce et l'émigration s'y trouve exposé dans une juste mesure. Texte et carte forment un atlas cartonné d'un maniement commode.

La publication comprendra sept séries, dont deux seront consacrées à l'Orient, une à l'Extrême-Orient, deux à l'Afrique et les deux dernières à l'Amérique. Chaque série se compose d'un nombre variable d'atlas, suivant l'importance des pays qu'elle concerne. Quatre de ces atlas ont déjà paru; plusieurs autres sont en préparation. Des quatre atlas publiés, trois se rapportent aux pays d'Orient, le quatrième à l'Amérique (République de l'Uruguay). Si les éditeurs n'ont pas épuisé la première série avant d'en commencer une autre, cela tient aux sollicitations du commerce du Havre, de Nantes et de Bordeaux, qui se trouvait moins favorisé que celui de Marseille, et surtout aux troubles dont la péninsule balkanique est aujourd'hui le théâtre, et qui peuvent avoir pour conséquence de modifier à bref délai la carte politique de cette région. La publication des cartes commerciales est dirigée par M. F. Bianconi, avec la collaboration des principaux voyageurs français.

Ce que les éditeurs et l'auteur se sont proposé, c'est de faire

mieux connaître les pays avec lesquels la France entretient ou peut utilement entretenir des relations commerciales. Au moment où l'opinion publique se préoccupe si vivement du développement à donner à notre commerce extérieur, au moment où la lutte pour l'existence nous fait une obligation de chercher des débouchés nouveaux pour les produits de notre industrie, les « cartes commerciales » arrivent à propos, et leur succès est assuré auprès de tous nos commerçants, nos industriels, nos voyageurs et nos émigrants. Cependant, quel que soit l'intérêt national qui s'attache à ces sortes de questions, nous n'aurions pas cru devoir parler ici de cette publication, si nous n'avions pensé qu'elle peut trouver sa place dans les bibliothèques populaires, dans nos écoles primaires supérieures et professionnelles, et même dans nos écoles normales. Assurément nous ne conseillerions pas d'acquérir toute la collection; mais, en tenant compte de la situation de nos principaux centres de fabrication et de commerce, on peut faire un choix judicieux et pourvoir utilement les établissements d'instruction primaire que nous venons de nommer de quelques-unes de ces cartes. Nos élèves prendraient à les lire l'intérêt que nous y avons pris nous-même; ils y trouveraient, sur certains points du globe les plus utiles à connaître, nombre de renseignements qui ne se rencontrent pas réunis ailleurs; ils pourraient notamment les consulter avec fruit quand ils étudieraient nos colonies et la géographie commerciale. Quels services, par exemple, la « carte commerciale » de l'Uruguay, que nous avons sous les yeux, ne rendrait-elle pas dans nos écoles du Sud-Ouest, dans ces pays basques particulièrement qui envoient chaque année un nombre considérable de leurs enfants dans l'Uruguay, où se trouvent déjà 15,000 de nos compatriotes! Ce qui empêche nos colonies de se peupler, ce qui arrête notre expansion au dehors, ce qui entrave le développement de notre commerce extérieur et le mouvement de notre émigration, c'est que nous ne connaissons pas assez les pays étrangers, les ressources qu'ils offrent à notre activité, les moyens de nous y établir, d'y vivre et d'y prospérer. Les « cartes commerciales » peuvent nous apprendre tout cela; à ce titre, elles méritent d'attirer l'attention de ceux qui se préoccupent de l'avenir de notre commerce et de notre industrie, et de ceux qui ont le souci du progrès des études géographiques. E. J.

NOUVEAU THÉATRE D'ÉDUCATION, par Mme la comtesse *de Houdetot*. Paris, Hachette et Cie, un vol. in-8° illustré, 1885. — Un théâtre d'éducation qui réaliserait toutes les promesses que contient ce titre, serait une œuvre bien désirable, bien digne d'applaudissement et de sympathie. On y verrait, dans le cadre modeste d'une action dramatique à la portée de tous, les qualités et les défauts de la jeunesse, les unes parées des attraits propres à les faire aimer, les autres assez repoussants pour en inspirer la honte; tout cela pris dans la

nature et dans la vérité, de façon à se faire reconnaître des yeux les plus prévenus. La comédie et le drame s'y mêleraient en proportion raisonnable. Point de grands coups de théâtre, point de grands éclats de rire; des émotions saines, une honnête gaîté; de l'observation, des caractères bien tracés, une action assez vive pour être sensible et entraînante, pas assez forte pour tendre les nerfs, faire haleter l'attention et perdre pied au spectateur.

Mme de Maintenon a tenté quelques essais dans ce genre. Ses dialogues et ses scènes sont de piquantes ébauches, mais l'action y manque. Ses personnages raisonnent et dissertent, ils n'agissent pas. Une analyse, souvent très pénétrante, nous fait entrer dans le secret de leur esprit, rarement de leur cœur : ils sentent peu.

Mme de Genlis, qui supprime Mme de Maintenon et se proclame l'inventeur du genre, pèche par le défaut contraire. Excès d'imagination, surabondance de sensibilité, penchant malheureux vers le romanesque. Faire composer de petits romans à l'âge où commence à peine le droit d'en lire, c'était, comme on sait, un exercice favori de cette éducatrice. Dans son théâtre, elle se prend aux sujets bibliques : l'imprudente ! Comme s'il y avait rien de plus difficile à manier que « cette aimable simplicité du monde naissant » ! Dans le drame d'*Adam*, elle nous présente « le tendre et vertueux Sunim ». on voit parer « le bosquet nuptial ». — « Notre mère, dit une jeune fille, comme elle est belle encore ! » Il s'agit d'Ève. Dans la comédie (?) d'*Agar*, Agar, en pleine Arabie Pétrée, débite au malheureux Ismaël des passages de J.-J Rousseau : « L'auteur de la nature n'a rien fait que de bon ; nous lui devons toutes nos vertus, et nos vices sont notre ouvrage. » Plus bas, c'est une page de La Rochefoucauld sur l'amour-propre : c'est bien ce qui s'appelle prêcher dans le désert ! Dans *Joseph*, l'auteur nous avertit qu'il a supposé « une petite intrigue » pour rendre « plus brillant » le caractère de Joseph. Encore un raisonneur et un philosophe, ce Joseph qui invoque « le vœu de la nature, l'opinion publique, la raison, le préjugé ».

Berquin est bien plus près de la vérité. Il y a chez lui quelques sujets heureux, quelques scènes absolument bonnes, de l'action, du caractère, de l'intérêt, le naturel du sentiment et la sincérité du style. Mais il tourne dans un cercle trop étroit, il se répète. Beaucoup de ses personnages sont d'une seule pièce, tout bons ou tout mauvais. Il donne dans la sensiblerie et nous livre aux larmoyeurs.

La difficulté du genre une fois admise et démontrée par des exemples, nons sommes plus à l'aise pour parler du *Nouveau Théâtre d'éducation* composé par Mme de Houdetot pour la Bibliothèque des écoles et des familles.

Des trois pièces qui le composent, la principale est un drame patriotique en quatre tableaux intitulé : *Pour la Patrie !* Il mérite d'être analysé.

L'action se passe dans un village alsacien en 1870, au lendemain

de nos premiers désastres. Les mobilisés du canton vont partir. Les femmes leur disent les derniers adieux. Cela les retarde et cela fâche le vieux Jean Liébach, un survivant de Marengo et d'Austerlitz, un brave invalide cloué sur son fauteuil et surnommé le père La Victoire. Il n'est pas tendre pour les femmes, « les pleurnicheuses », comme il les appelle. « C'est très gentil pendant la paix, mais en temps de guerre faudrait pouvoir les noyer toutes. » Ce n'est pas l'avis des blessés ni des malades, père La Victoire.

Il excepte de la malédiction sa petite-fille Marguerite, « une vraie fille de soldat, élevée par des soldats », et par le père La Victoire en personne. Il rêvait d'en faire une cantinière; elle est devenue receveuse des postes : c'est l'unique chagrin qu'elle lui ait causé. Saluez en elle l'héroïne de la pièce. Bientôt les femmes du village se précipitent sur la scène, laquelle représente une terrasse dominant la route par où les mobilisés vont se rendre. De ces mères, de ces femmes, de ces fiancées, c'est à qui adressera aux partants le dernier salut. Pour sa part, Marguerite, dont le fiancé Daniel est parti en tête, entonne la strophe émouvante : « Amour sacré de la patrie! » Toutes n'ont pas son courage. Il y a une mère avec son nourrisson qui défaille. Une autre a fait mieux, ou pis. Elle a fait cacher dans le marais Théophile, le fiancé de sa fille Rose. Gudule (c'est le nom de cette mère ultra-prudente), c'est l'égoïsme opposé à l'enthousiasme patriotique qui a nom Marguerite. La scène finale de ce premier acte a de la portée. Le conscrit réfractaire est rencontré par de braves recrues qui lui appliquent l'épithète qu'il mérite. Accident ou remords, il se noie dans le marais. « Mort dans la boue, » dit Marguerite, qui n'est pas tendre pour les lâches.

Au second tableau, l'invasion. Une dame et une sœur de charité traversent le village pour rejoindre l'ambulance la plus voisine. Elles emmènent la pauvre Rose qui sent le besoin d'expier et de se dévouer. Dame Gudule, vous êtes punie deux fois : c'est justice. Il y a là une scène entre paysannes qui est bien observée et bien rendue : « Notre village est envahi? Ah! la France est bien perdue, » dit Gudule, fidèle à son caractère. Et chacune de fuir dans les bois.

Le père La Victoire, plongé dans une espèce d'extase mystique, en sort par un sursaut guerrier : « Ah! si l'on avait quelques canons en batterie sur cette terrasse! J'aimerais à mourir en pointant une pièce sur la colonne ennemie. » L'idée de la mort s'empare en effet de ce vieux brave qui ne peut supporter la pensée du sol natal envahi. Il étend une dernière fois les mains sur la tête de sa petite-fille inclinée, et murmure en mourant ces mots : « Fais toujours ton devoir, Marguerite ; le devoir, c'est la consigne donnée par Dieu. » Et Marguerite l'entend si bien, cette consigne à la Corneille « Faites votre devoir et laissez faire aux dieux! » qu'elle s'arrache à sa douleur et se précipite vers son bureau pour télégraphier au poste voisin l'arrivée des Allemands.

Au troisième acte, Marguerite vêtue de deuil est dans son bureau. Elle est sous la garde de soldats bavarois qui, par le guichet grand ouvert, ne perdent pas un seul de ses gestes. Défense sous peine de mort d'expédier une seule dépêche. Cependant le maire, dont on pille la cave, a surpris l'ordre de marche des Allemands. Ils doivent tomber sur le camp français par une concentration rapide. Le maire trouve moyen d'aviser Marguerite. Que faire? Le télégraphe? Oui, mais aux sentinelles restées en dehors s'est adjointe à l'intérieur dame Charlotte-Dorothée-Wilhelmine Muller, cantinière au 25e chasseurs de la Reine, laquelle ne quitte pas de l'œil Marguerite.

Cette dame Muller est un excellent type, observé avec malice et rendu avec vigueur. De bons juges nous assurent qu'il est pris sur nature. La conversation s'engage : « Avez-vous lu Klopstock? La musique et la poésie sont les délices de l'âme. Je ne connais rien de si agréable que d'entendre une harpe au clair de la lune, en buvant de la bonne bière » — *Marguerite :* La bière est de trop. — *Mme Muller :* J'adore la bonne bière, et le kirsch aussi. » Marguerite profite du renseignement; un flacon de kirsch et un petit verre sont bientôt descendus de la chambre du défunt grand-père : pas assez tôt pourtant pour que la dame Muller n'ait eu le temps d'escamoter de ses doigts crochus un petit cadre sculpté, « pour envoyer à sa cousine Gretchen », en regrettant de ne pouvoir aussi bien empocher « la pendule ». — On devine la suite. Mme Muller se grise comme un cantinier : dès qu'elle ronfle, fièvreusement Marguerite se jette sur l'appareil télégraphique et expédie la dépêche préservatrice. Mais le bruit la dénonce. Coups de crosse et jurons à sa porte hermétiquement close; finalement, par le guichet resté ouvert, canons de fusil et coups de feu. L'un d'eux s'égare sur Mme Muller qui roule par terre.

Au dernier acte, nous retrouvons les personnages principaux dans une ambulance. Mme Muller en est quitte pour une blessure bientôt guérie. Mais Marguerite, si rudement secouée par les événements, a perdu la raison. Elle la retrouve pour recevoir la croix d'honneur, digne récompense de son courage. Un jeune officier bavarois, retenu dans la même ambulance, s'éprend de l'héroïne et la demande en mariage. Elle refuse, comme de juste, et reste fidèle au mobilisé Daniel.

Mme de Genlis aimerait peut-être ce dernier acte : mais qu'en penserait Mme de Maintenon? Pour nous (s'il nous était permis d'accommoder à notre idée les inventions d'autrui), nous proposerions d'économiser une mort au deuxième acte, celle du père La Victoire, qui manque de vraisemblance, et de réserver le vieux grand-père pour ensevelir et pour pleurer sa petite-fille, au troisième acte. Il n'y aurait pas de quatrième acte. Mais quoi! c'est le dénouement des *Jacobites* que nous prenons à M. Coppée; et puis nous sentons bien que jamais l'auteur ne nous accordera la mort de sa charmante héroïne. Lais-

sons donc les choses en l'état, et réclamons seulement un dénouement plus simple.

L'Oncle d'Amérique, petit acte gaiement conduit et dénoué, et *le Retour d'une mère*, pièce en deux actes d'une donnée et d'une venue moins heureuse, complètent le volume. Il en fait espérer d'autres. L'auteur, s'il veut par quelques endroits perfectionner sa manière, a toute une veine à exploiter. Instruire en amusant est toujours un grand service rendu aux écoles et aux familles. Choisir pour cela la forme dramatique, c'est s'imposer une grande difficulté, mais c'est procurer aux lecteurs un double plaisir, car il n'y a pas de récit qui fasse autant d'effet qu'une action dramatique bien menée.

H. D.

NOUVEAU RECUEIL DE SUJETS DE COMPOSITIONS ÉCRITES ET ORALES DONNÉES DANS LES EXAMENS DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES, par plusieurs rédacteurs du *Manuel général de l'instruction primaire*. Partie de l'élève et partie du maître. Hachette et Cie, Paris, 1885. — Comme son titre l'indique, cette publication ne renferme que des sujets qui ont été donnés ou qui pourraient être donnés à traiter aux aspirants et aspirantes au certificat d'études primaires. Il comprend 50 dictées expliquées, avec exercices de grammaire, — 50 sujets de composition française (narrations, descriptions et lettres) traités par des élèves et retouchés ou proposés comme modèles par les auteurs eux-mêmes, — 100 problèmes avec leurs solutions (sur les quatre opérations de l'arithmétique et le système métrique, ainsi que sur le tant pour cent). Une quatrième partie, relative à l'examen oral, renferme 25 séries de questions : sur la langue française, l'arithmétique et le système métrique, la géométrie et le dessin linéaire, l'histoire et la géographie. La partie du maître est précédée du programme des conditions d'admission au certificat d'études primaires, tel qu'il résulte des lois, décrets et arrêtés officiels. — Les auteurs n'y donnent aucun conseil, n'y tracent aucune direction, soit pour les maîtres, soit pour les élèves; cependant le recueil en lui-même peut être un guide par le choix des sujets et par la manière dont ils y sont traités. Les instituteurs, d'un autre côté, seront heureux d'y trouver des matériaux pour la préparation de leurs classes.

I. C.

Langue anglaise.

LA QUESTION DE LA GRATUITÉ A PROPOS DES NOUVEAUX COURS D'ADULTES DE LONDRES. — Le *Standard* porte un singulier jugement sur le projet de classes du soir, si heureusement appelées *Recreative evening classes*, qui est en voie d'exécution à Londres. Ce projet a été lancé récemment dans un meeting présidé par le lord maire et auquel M. Mundella, l'ancien chef du département d'éducation, a

pris une part active. Il s'agit de fonder, comme complément aux classes du soir pour adultes déjà organisées par le *School Board* et qui comptaient l'an dernier près de 7,000 élèves, des cours du soir, avec expériences scientifiques, dans le genre de ceux de nos sociétés *Polytechnique* et *Philotechnique*. On demandera au *School Board* de prêter ses salles de classes pour ces cours, que l'on médite de rendre aussi attrayants que possible en même temps qu'instructifs, pour qu'ils aient plus de chances de lutter avantageusement dans l'esprit des jeunes apprentis avec les séductions du *public house*. Tout le monde ne peut qu'applaudir à ce programme. Le *Standard* fait comme tout le monde; mais il demande si les cours seront gratuits. Selon lui, « si ces cours sont gratuits il est fort douteux que les membres des classes industrielles qui se respectent eux-mêmes veuillent profiter de cette éducation de charité. Ils peuvent être tout prêts à prendre et à demander même bruyamment tout ce que le gouvernement a le pouvoir d'octroyer. Mais laisser donner gratis des leçons à leurs grands garçons et à leurs grandes filles par des messieurs de la *gentry*, ce serait subir un affront contre lequel une considérable minorité et non la moins importante ne manquera pas de se rebeller. » Nous avons meilleure opinion du bon sens des artisans londoniens, et, du reste, s'ils n'ont pas surmonté leur ancien préjugé contre la gratuité en fait d'instruction, cela vient surtout de ce que la *gentry* s'est évertuée à entretenir parmi eux, par tous les moyens, ce préjugé afin de retarder l'organisation d'un véritable système d'enseignement national, auquel il faudra pourtant arriver tôt ou tard, et que proposera forcément, à la suite de son enquête sur l'instruction primaire et sur les résultats de l'*Act* de 1870, la commission qui vient d'être nommée, si elle n'est pas décidée à faire passer les intérêts de parti politique et religieux avant les vrais besoins du pays. Voici en attendant les vues du parti radical sur ce point et la résolution qu'un des principaux membres de ce parti, M. Jesse Collings, député d'Ipswich, essaiera de faire discuter à la Chambre des communes à la première occasion :

« *Il est résolu* que l'instruction primaire du pays doit être placée sous l'administration (*management*) des représentants élus du peuple; que cette instruction doit être donnée gratuitement, et que le déficit provenant de l'abolition des rétributions scolaires sera comblé par un accroissement du *grant* parlementaire : pour atteindre ce but des comités scolaires devront être élus dans chaque district, et les écoles primaires seront placées sous leur contrôle pendant les heures consacrées au cours ordinaire d'instruction. »

Un autre membre du Parlement qui a une grande autorité en matière d'organisation scolaire M. E.-N. Buxton (membre du *School Board* de Londres) se prononçait aussi dans un récent meeting pour la gratuité au moyen d'un *grant* pris sur le fonds consolidé. Une lettre de M. Philip Magnus, directeur du Technical College de

South-Kensington, que publie le *Times*, demande aussi cette gratuité au moins pour l'enseignement primaire élémentaire, sinon pour l'enseignement primaire supérieur et professionnel, et réclame surtout l'abolition du système du *payment by results*.

Un discours de lady Dilke. — Voici d'après le *School Guardian* de Londres (9 janvier 1886) quelques passages d'un remarquable discours que Lady Dilke (Mme Mark Pattison), bien connue pour ses ouvrages sur l'art et pour son dévouement à la cause de l'enseignement artistique et technique, a prononcé récemment en distribuant les prix du collège industriel d'Onslow à Chelsea. « L'union des écoles de science et d'art est un des traits caractéristiques de notre époque: ces écoles ont été créées non seulement pour donner aux étudiants cet apprentissage, mais aussi ce goût qu'ils ne sauraient acquérir naturellement ou dont ils ont perdu la tradition. La nécessité de ces écoles s'est fait sentir quand les sociétés et corporations des arts et métiers ont commencé à se dissoudre il y a environ deux siècles. A travers le moyen âge ces grandes corporations avaient conservé le contrôle et la direction de toutes les branches de l'art et de l'industrie; la perte de leur autorité entraîna des conséquences que vint encore aggraver l'introduction des machines dans toutes les industries qui est un des triomphes du XIXe siècle. Dans un seul pays d'Europe une sage et prévoyante législation avait empêché la disparition des anciennes traditions d'excellence qui s'est produite ailleurs avec de si funestes résultats. Ce pays, c'est la France où des écoles de science et d'art ont existé depuis le temps du roi Louis XIV. Son ministre Colbert appréciait la valeur du lien qui devrait toujours unir la science et l'art, et il l'appréciait non comme une belle théorie, mais comme une vérité pratique d'une importance vitale pour la prospérité commerciale du pays. Il prévit ce qui est arrivé, que des œuvres produites par des artisans instruits à prendre goût à ce qu'ils faisaient et à poursuivre non seulement le bon mais aussi le beau dans leur travail, obtiendraient une place de premier ordre sur les marchés européens. » Lady Dilke a terminé en rappelant ce qu'on essaie de faire en Angleterre pour l'organisation de cours d'enseignement technique.

La préparation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire. — Ce problème est revenu à l'ordre du jour dans la presse britannique. Le *Times*, saisi de la question par une lettre du Dr Percival, président du Collège de la Trinité, à Oxford, entame le débat par l'argumentation suivante: « Le talent d'enseigner est-il un don de la nature? La pratique générale de nos écoles secondaires anglaises semble répondre affirmativement, et comme ces écoles, surtout celles que nous appelons *public schools*, sont de l'avis de beaucoup de gens les meilleures qui soient au monde, cette

réponse paraîtrait légitime. Étrange réponse, cependant, si l'on réfléchit un peu sur le sujet. Ce n'est pas chose facile que de bien enseigner. Il y a plus de mauvais enseignement que de bon, et celui du plus grand nombre des maîtres n'est ni l'un ni l'autre. Les meilleurs maîtres eux-mêmes ont beaucoup appris de leur propre expérience et de l'exemple de plus expérimentés qu'eux. Évidemment donc il y a un art d'enseigner, un art qui peut s'acquérir et que devrait acquérir quiconque aspire à bien enseigner. »

C'est un heureux signe des temps que cette discussion, dans la grande presse, d'un sujet dont la simple mention faisait presque hausser les épaules aux *Head-masters* anglais il y a quelques années. Quelques-uns d'entre eux voulaient bien encourager platoniquement de leurs meilleurs vœux le *College of Preceptors* de Londres, et professaient pour les certificats d'aptitude pédagogique qu'il délivrait après examen à quelques naïfs candidats une apparente estime. Mais en réalité leur opinion arrêtée, démontrée par une pratique invariable, c'était qu'on apprend son métier en l'exerçant et qu'il fallait toujours donner au brillant lauréat des universités le pas sur le pédagogue de profession.

Tel n'est pas le sentiment du Dr Percival, qui doit savoir à quoi s'en tenir sur la valeur de ces lauréats aniversitaires puisqu'il préside depuis plusieurs années à un des collèges les plus fameux de la plus fameuse université du monde. Voici le début de sa lettre au *Times* : « On s'accorde généralement à reconnaître que la tâche de l'enseignement est ardue, et que l'art d'enseigner comme tout autre art demande un sérieux apprentissage quand on veut y réussir. Pourtant nous continuons encore à procéder en Angleterre dans nos universités et nos écoles secondaires comme si le don d'enseigner venait par inspiration. Une telle méthode, tout professeur expérimenté le sait fort bien, se traduit par un infini gaspillage de temps. En d'autres termes, en langage concret, cela signifie que plusieurs milliers de garçons anglais, dont les notes trimestrielles de Noël sont en ce moment l'objet de l'attention de leurs parents, n'ont pas seulement manqué pendant ces trois mois la chance de faire des progrès dans leurs études, mais qu'ils ont contracté progressivement pour elles dégoût et mépris, pour ne rien dire de plus fort, et cela parce qu'ils étaient aux mains de maîtres novices et inexpérimentés qui ne savent pas discerner entre les bonnes et les mauvaises méthodes d'enseignement, de discipline, de conduite d'une classe et d'influence sur les caractères. »

M. Percival conclut par un appel au public et surtout aux corporations si opulentes de la Cité de Londres qui se sont montrées récemment très libérales en faveur de l'éducation. Il les invite (et sa lettre est apostillée par l'archevêque de Canterbury, l'évêque de Londres, etc.) à faire une donation pour soutenir et développer le Collège normal de Finsbury, Cowper street, à Londres, fondé il y

a trois ans et dirigé par M. H. Courthope Bowen. Le but de cette institution est de faire en petit ce que notre Ecole normale supérieure de la rue d'Ulm fait en grand. On attache même, à Finsbury College, à la pratique de l'enseignement plus d'importance immédiate qu'on ne le fait à la rue d'Ulm, où pendant les deux premières années et une bonne partie de la troisième le futur professeur s'occupe surtout de compléter sa propre culture d'esprit et d'en faire l'épreuve devant ses maîtres de conférence par des exercices excellents, mais qui passeraient souvent par dessus la tête d'un auditoire d'écoliers. Cet auditoire, le collège de Finsbury, encore trop peu développé pour avoir une tradition, mais qui a déjà des tendances, semble le mettre trop constamment devant les yeux des candidats à l'enseignement. Peut-être chez nous est-il au contraire trop longtemps écarté. Nos normaliens ne perdraient pas pour cela de vue leur but principal, qui est d'apprendre les choses à fond avant de les enseigner, si dès la deuxième année on leur amenait quelquefois, d'Henri IV ou de Louis-le-Grand, quelques élèves qu'ils questionneraient, auxquels ils feraient un bout de cours. Pour les écoliers ce ne serait pas non plus une perte de temps que cette diversion et ce changement de mains. Persuadés que les barrières qui séparent nos différents ordres d'enseignement sont un peu factices, et très partisans d'un peu plus de poussées dans la voie de l'expérimentation, nous croyons même qu'il serait profitable pour nos futurs professeurs de lycée d'avoir de temps en temps essayé d'expliquer les éléments de leur branche spéciale à une simple classe d'école primaire.

Mais cela nous entraîne trop loin de notre point de départ, qui était la tentative très louable que l'on fait en ce moment chez nos voisins pour imiter le système continental des écoles normales et des séminaires pédagogiques pour l'enseignement secondaire. En attendant qu'ils modifient, en mieux peut-être et suivant le tour original de leur génie, ce qui se fait de ce côté-ci de la Manche, nos voisins se contenteraient de pouvoir faire aussi bien.

Puisque les universités de Cambridge et de Londres ont organisé depuis quelques années des examens d'aptitude pédagogique et que celles d'Edimbourg et de Saint-André en Ecosse ont fondé des chaires de pédagogie, le rôle d'une école normale spéciale préparant au professorat des écoles secondaires de garçons ne saurait tarder à devenir important. Pour les filles c'est déjà fait. Les *Head-mistresses*, plus accessibles sans doute aux innovations que leurs confrères les *Head-masters*, ont applaudi à l'organisation d'une société qui a pour but l'enrôlement et l'examen des candidates au professorat des collèges de filles, et à la création d'une école normale comme celle de Sèvres, le *Training college* de Skinner Street à Londres, dont les diplômes commencent à être fort appréciés. Espérons que le Dr Lyon Playfair et ses amis, qui rêvent de séculariser davantage l'enseigne-

ment secondaire des garçons, réussiront dans eurs efforts, puisque le parti libéral va remonter au gouvernail. Le grand obstacle, c'est cette tradition qui a pris racine dans les esprits que la carrière de l'enseignement est le chemin des dignités ecclésiastiques, et que la chaire de professeur est le marchepied du banc épiscopal. Comme le disait très bien à la Conférence de Londres en 1884 M. Francis Storr (directeur du *Journal of Education*), les professeurs des grandes écoles publiques se sentent avant tout membres du clergé : *They are clerics first and schoolmasters afterwards.*

ÉCOLES SALUBRES ET JEUX ATHLÉTIQUES. *Healthy schools*, par Charles E. Paget, et *Athletics*, par le Rev. E. Warre. (Deuxième partie par l'Hon. E. Lyttelton et G. F. Cobb; Londres, Clowes and Sons 1884). — Bien que nous ayons déjà mentionné ces manuels à l'époque de leur publication, nous y revenons pour en citer certaines vues qui méritent quelque attention chez nous. Le petit livre de M. Paget contient bon nombre de judicieuses remarques sur l'architecture scolaire. Mais ce n'est pas sur ce sujet, heureusement très populaire depuis quelques années en France, que nous voulons attirer l'attention de nos lecteurs, c'est plutôt sur la partie consacrée aux cours de récréation et à l'importance du jeu pour les enfants des écoles primaires et secondaires. On sait combien la gymnastique et les exercices militaires ont pris d'extension chez nous. Il n'est pas certain cependant que là même où fleurit le goût des barres parallèles et du trapèze, avec le surcroît précieux des manœuvres du bataillon scolaire, on puisse impunément se passer du jeu. Aussi bien ne s'en passe-t-on pas, me direz-vous. Les enfants se chargent assez sur ce point de réparer les oublis de l'administration ou des maîtres. Tant mieux alors. Mais ce n'est pas si simple que l'on croit, de savoir jouer.

Faisant allusion au champ de *cricket* et de *foot ball* qui ne manque presque à aucune école anglaise, primaire ou secondaire, publique ou privée, M. Paget remarque avec raison que les imperfections de l'architecture scolaire amèneraient bien plus de résultats graves si l'exercice en plein air ne contrebalançait pas les mauvais effets des attitudes déformantes et d'un séjour de plusieurs heures dans une salle trop froide ou trop chaude, ou insuffisamment éclairée, ventilée et balayée. « En réalité, dit-il, on a autant fait pour l'hygiène en rendant impérieuse la nécessité des cours ou plutôt des champs de récréation qu'en prescrivant toutes les autres améliorations dans les arrangements intérieurs et extérieurs des bâtiments scolaires. La réaction de l'exercice physique sur le travail de classe est éminemment salubre, et les jeux de la cour de récréation exercent la plus saine influence sur la qualité du travail de la classe. En Angleterre, les jeux d'école sont d'une nature si absorbante et exigent tant d'adresse et d'attention que l'esprit est forcé de s'y concentrer entiè-

rement, et n'a par suite aucune liberté pour penser aux études *intra muros*. A ces exercices, l'enfant contracte l'habitude de suivre sérieusement un objet, et il rapporte cette habitude de la cour de récréation à la salle de classe. *Ceux qui jouent bien, travaillent bien*, dit une sorte de proverbe anglais; c'est que dans les deux cas, pour réussir, il faut également *être tout à ce qu'on fait*, et c'est à cela que doit tendre le bon écolier. »

M. Paget recommande beaucoup aussi le jeu organisé, régulier, pour les écoles de jeunes filles au lieu de la simple promenade deux à deux. Il conseille le *lawn-tennis* dehors et les exercices callisthéniques à l'intérieur de l'école. Quant aux garçons, il paraît croire qu'ils sont en bonne passe en Angleterre pour tout ce qui concerne les exercices physiques.

M. Warre, professeur à Eton, semble moins satisfait. Il est certes en mesure de nous renseigner sur le sujet, car Eton est bien la première école du monde pour l'organisation du jeu, sinon pour celle des études. Viendra-t-il un jour où un de nos lycées se sentira de force à défier les Etoniens au jeu de paume, au palet, à la course plate, au steeple-chase, à la boxe, au saut, à la perche, à la raquette, au lawn-tennis, à la balle au mur, à la course, à l'aviron, et surtout au *cricket* et au *foot-ball?* Probablement les champions individuels sérieux ne nous manqueraient pas pour quelques-uns de ces exercices et en tout cas pour l'escrime, le tir, l'équitation, la natation et la gymnastique proprement dite. Mais pour le jeu organisé, pour les parties qui demandent un entraînement, une discipline, une tactique, une élite triée, bien formée, docile à son chef, impossible de lutter. Peut-être est-ce regrettable. Le rapport de MM. Demogeot et Montucci sur l'enseignement secondaire en Angleterre n'avait pas négligé de signaler les bons effets de ces habitudes du jeu discipliné pour la formation du caractère. Sans importer les mœurs du voisin, n'y aurait-il pas lieu de rouvrir la question, de voir si nous sommes réellement, par nature ou par circonstance, dans l'impossibilité de trouver les moyens de permettre à notre jeunesse scolaire d'acquérir, tout en s'ornant l'esprit, l'habitude de s'occuper de son corps, le goût de l'effort musculaire, de l'organisation libre, de la régularité à s'entraîner, à se discipliner mutuellement, à se rendre compte de ses forces, à les mesurer avec celles d'émules d'autre région ou d'autre race, l'art du jeu enfin, et l'apprentissage de l'athlète ?

En attendant, voici ce que pense M. Warre, qui se plaint qu'on ne joue pas assez en Angleterre ! « Son but, dit-il, n'est pas de faire son procès au travail intellectuel, mais simplement de montrer comment les jeux athlétiques peuvent marcher de front avec lui au collège et ensuite même dans la vie la plus affairée. Leur bonne influence sur le caractère, quand ils sont virils et conduits d'après des principes d'honneur, est incalculable. Ils enseignent la patience, l'endurance, le contrôle de soi, corrigent la vanité, disciplinent l'hu-

meur, agissent de mille manières pour dompter les tendances à l'emportement, à l'égoïsme. Souvent même, en mettant en vue ces défauts de caractère, ils servent de leçon et de préservatif. » Ils enseignent surtout à apprécier la valeur de la loyauté, à condamner la tricherie, l'emploi des petits moyens et des ruses. Ils entretiennent l'élément chevaleresque et généreux dans l'humanité, créent enfin une conscience critique en ces délicates matières, et la conception d'un idéal d'honnêteté et de droiture auquel on prend l'habitude d'en appeler instinctivement en toute occasion. S'évertuer à bien jouer dans l'intérêt de ses alliés, sans s'occuper de soi, ni de son propre plaisir, mais pour faire gagner son école ou son camp, quel profitable apprentissage de civisme et de patriotisme! Et quelles amitiés cela engendre, amitiés fondées sur l'estime des vraies qualités de caractère mises à l'épreuve. « Si je me trouvais dans un cas désespéré, disait un jour M. Chitty, juge éminent d'Angleterre, les meilleurs amis que je souhaiterais auprès de moi, ce seraient mes anciens compagnons de bateau aux courses d'Oxford et de Cambridge, quelques-uns de ces solides et sûrs gaillards qui n'ont jamais failli dans l'effort suprême d'une lutte à l'aviron. »

M. Warre conseille d'engager de bonne heure les enfants à s'endurcir aux jeux de *cricket*, de *foot-ball*, de la balle au mur *(fives)* et de la balle au camp *(rounders)*. « La course et le saut devraient être, dit-il, un des exercices réguliers de l'école. » Il conseille aussi le *tug of war* (nous n'avons même pas de mot pour cet exercice si populaire en Angleterre, qui consiste tout simplement à faire tirer les deux bouts d'une corde par un nombre égal d'enfants de chaque côté!); il ne voudrait, au collège, de la gymnastique que les mouvements de bras et de jambes, l'exercice aux barres parallèles et le jeu du cheval de saut. Il ajourne les autres exercices pour l'université, parce que la gymnastique strictement enseignée sous l'œil du maître n'a pas le charme du jeu libre, elle a quelque chose d'artificiel et même, si elle réussit à former des fournées de garçons avec les nerfs, les muscles et les biceps d'un acrobate, elle ne leur aura pas donné ces qualités physiques et morales qui naissent et croissent à la perfection dans les jeux anglais.

Suivent des indications précises pour faire des observations anthropométriques sur les enfants et constater les progrès de leur développement physique, et sur les précautions à prendre pour empêcher les excès et imprudences au jeu.

Malgré tout l'attrait des jeux anglais il arrive, et c'est ce que M. Warre déplore, qu'un grand nombre d'enfants n'y prennent part que comme spectateurs. Dans certaines écoles le jeu est obligatoire. M. Warre n'approuve pas ce système, « bien qu'il soit prouvé, dit-il, que beaucoup d'excellents *cricketeurs* ont reconnu qu'ils devaient à cette règle du *fagging* obligatoire, de ne pas être devenus des flâneurs et des *propres à rien* ».

En voilà assez pour montrer l'intérêt de ce petit livre. Que nos collégiens méditent un peu la question, qu'ils cherchent entre eux comment des jeux organisés pourraient entrer dans nos cadres sans risquer de les faire éclater; qu'ils sachent au moins ce qu'est la vie scolaire dans les autres pays et fassent la comparaison avec ce qu'elle est chez nous. Cela ne peut manquer de leur fournir d'utiles suggestions. Et que, même à l'école primaire, on ne décourage pas les enfants des jeux qui les partagent en plusieurs camps, les habituent à se discipliner, à s'organiser, à connaître des règles et à les observer. On verra que la discipline en classe n'y perdra pas, et il est certain que plus tard la discipline de parti, c'est-à-dire la vie politique même, se trouvera bien de cet apprentissage du jeu dans la cour de l'école.

La deuxième partie du manuel de *Jeux athlétiques*, rédigée par MM. Lyttelton et Cobb, est surtout destinée aux grandes personnes et recommande toutes les formes d'exercice physique, en particulier le jeu de *lawn-tennis* et l'exercice du vélocipède, bicycle et tricycle.

QUARANTE-HUITIÈME RAPPORT ANNUEL DU BOARD OF EDUCATION DE L'ÉTAT DE MASSACHUSETTS. Boston, 1885, 274 pages et appendices. — On a, comme on sait, en Amérique la bonne habitude de publier dans chaque Etat et dans chaque grande ville un rapport annuel sur l'instruction primaire, qui comprend presque partout les écoles élémentaires et primaires, les écoles normales et les bibliothèques publiques. Le rapport de l'Etat de Massachusetts, si avancé pour l'instruction, est naturellement un des plus intéressants à feuilleter. Voyez dès le début quel ton élevé : « On sent de plus en plus dans notre République, dit le *Board*, que la tâche de chaque génération est l'éducation de la génération suivante ; cette éducation, ce ne sont pas seulement les écoles, les bibliothèques et les autres moyens d'instruction qui la déterminent : c'est aussi l'état d'esprit de la génération actuelle. Un dévouement sincère et manifeste à la cause de l'éducation est à lui seul un important élément d'éducation, et, à ce point de vue, on peut dire que jamais les citoyens de notre République n'ont plus noblement fait leur devoir qu'en ce moment. »

La plus récente innovation des écoles du Massachusetts a été une loi introduisant la gratuité des livres et fournitures scolaires. Un des sujets d'instruction que le comité recommande en première ligne aux corps enseignants est celui des effets funestes de l'usage des boissons alcooliques sur le tempérament. Parmi les progrès que signale le comité, je note surtout ceux de son *Ecole normale d'art* de Boston, destinée à former des professeur de dessin et d'art industriel. On y enseigne les arts de reproduction, l'art de la terre cuite, les arts céramiques, la peinture sur verre et sur porcelaine, le moulage, le travail artistique du fer forgé, l'architecture. Ce plan embrasse

l'histoire de chacun de ces arts, son application à l'industrie, sa manipulation technique, la connaissance des matériaux qu'il emploie et la démonstration des procédés spéciaux qui s'y rattachent. Chaque semaine, dans chaque atelier, quelques étudiants doivent faire une leçon sur les matières qui ont été enseignées. On les prévient plusieurs jours à l'avance. Les maîtres doivent consigner leur appréciation dans un cahier de notes. Une fois par mois toute l'école assiste à des leçons faites par les étudiants de la classe la plus avancée. Il y a 123 élèves, dont 105 du sexe féminin ; l'âge moyen d'entrée est dix-neuf ans.

Dans les rapports du secrétaire il y a quelques chiffres à méditer, ceux-ci par exemple :

Nombre des personnes âgées de 5 à 15 ans dans l'Etat : 336,195 ;
Nombre des personnes de tout âge fréquentant les écoles : 342,012.

Voilà une éloquente proportion : il y a eu dans les écoles plus d'élèves qu'il n'y a dans tout l'Etat de personnes âgées de 5 à 15 ans. Dans ce nombre les personnes âgées de plus de 15 ans figurent pour 24,768. Il y avait dans les écoles normales 2,744 élèves. Les salaires moyens des maîtres ont été de 108 dollars (540 francs) par mois et de 44 dollars 18 cents (225 francs) pour les maîtresses d'écoles publiques. Il y a eu en moyenne 9 mois de classe. Sans compter les dépenses de construction et réparations de bâtiments scolaires, l'Etat a dépensé pour l'éducation, par tête d'enfant de 5 à 15 ans porté au dernier recensement, la somme de 15 dollars, ou 75 francs. Un pays qui fait ces sacrifices a le droit de lever la tête.

Nous voudrions mentionner aussi le rapport de M. Green, bibliothécaire de la ville de Worcester, qui expose de quelle façon les enfants des écoles publiques et leurs maîtres profitent de la bibliothèque pour approfondir certains sujets et suppléer à l'insuffisance des manuels classiques. J'ai déjà parlé il y a quelque temps d'un mouvement analogue dont M. Poole, bibliothécaire de Chicago, a été l'initiateur. Tous les samedis matin (lui-même me l'a expliqué *con amore* quand j'ai visité la bibliothèque de Chicago), il fait venir une classe de la ville avec son instituteur ou institutrice. On a averti les élèves d'un sujet choisi, soit par exemple les fouilles de Pompéi, et on en a parlé en classe. M. Poole a fait réunir dans son cabinet, sur une table, tous les ouvrages que contient la bibliothèque sur la matière, et de préférence ceux qui ont des planches et des illustrations. Après quelques explications sur la nature des différents ouvrages, on invite les enfants à les feuilleter, et à les examiner tour à tour pour qu'ils aient une idée de la façon dont on peut se renseigner sur un sujet et l'étudier à fond. On leur montre ensuite en détail la bibliothèque, salle de lecture générale, salle des journaux quotidiens, salle des revues, salle du prêt, etc. A Worcester et à Boston la bibliothèque prête aux écoles des séries de livres,

quelquefois plusieurs exemplaires d'un même ouvrage, que l'on laisse emporter par les élèves tour à tour, et dont ils doivent ensuite rendre compte en classe. On s'efforce aussi de leur faire prendre de bonne heure l'habitude d'aller lire le soir à la bibliothèque publique, pour que plus tard ils y retournent adultes au lieu d'aller chercher des distractions dans la rue et dans les mauvaises compagnies.

GÉNÉROSITÉ AMÉRICAINE EN FAVEUR DE L'INSTRUCTION. —Voici, d'après le *Journal of Education* de Boston, qui l'emprunte lui-même à un discours de l'évêque Wyman, une liste intéressante des principales donations faites par des particuliers pour l'enseignement supérieur et secondaire aux États-Unis. C'est, paraît-il, la péroraison d'un appel que l'évêque faisait à la générosité publique pour quelque établissement d'instruction. « Avant de clore mon discours, je voudrais, dit-il, livrer les exemples suivants à vos réflexions : John Hopkins a donné 3,400,000 dollars pour l'université qu'il a fondée à Baltimore; Asa Packer a donné 3,000,000 de dollars à Lehigh University; Cornelius Vanderbilt a donné un million de dollars à l'université qui porte son nom à Nashville, Tennessee; Stephen Girard, d'origine française, a donné huit millions de dollars (40 millions de francs) au Girard College de Philadelphie; John C. Green a donné un million et demi de dollars à Princeton College: Ezra Cornell a donné un million de dollars à Cornell University; Isaac Rich a donné 1,700,000 dollars à l'université de Boston; Amasa Stone a donné 600,000 dollars au collège Adelbert; W. W. Corcoran a donné 170,000 dollars à Columbia University; Benjamin Bussy a donné 500,000 dollars à l'université Harvard de Cambridge (Massachusetts); Whitmer Phœnix a donné 640,000 dollars à Columbia College (New-York); B. Trevor 179,000 dollars au séminaire de Rochester; Mathew Vassar 800,000 dollars au collège de femmes qui porte son nom près New-York; G. Colby 170,000 dollars à Colby University et 100,000 au séminaire Newton; J.-B. Colgate 300,000 dollars à l'université Madison; G. I. Seney 450,000 dollars à l'université wesleyenne, et la famille Crozier 300,000 au séminaire Crozier. » Il n'y a pas à dire, le dollar a du bon.

B. B.

Langue italienne.

MEMORIE D'UN EDUCATORE, par *Santi Giuffrida*; Catane, chez Nicolò Giannotta, libraire-éditeur, 1 vol., 1885. — L'un des pédagogues les plus distingués de la Sicile vient de publier, sous ce titre, la seconde édition d'un livre que nous avons parcouru avec un vif intérêt.

Au courant de tout ce qu'ont fait ses devanciers en la matière, M. Giuffrida n'ignore rien de ce qui se passe actuellement, soit dans son pays, soit en France et en Suisse où les questions d'éducation

sont particulièrement en honneur, et aux connaissances acquises au dehors il ajoute ce que lui fournit son fonds personnel et une longue pratique des choses de l'enseignement.

Le travail de M. Giuffrida est divisé en trois sections principales. La première nous initie aux débuts du maître, débuts qui montrent bien que le succès n'est dû qu'à l'esprit de suite et aux persévérants efforts. La seconde partie des mémoires embrasse ce qui se rapporte à la culture intellectuelle et morale de l'enfant, et comprend, entre autres, un chapitre extrêmement curieux : *Ritratti dei miei allievi degli ultimi due anni* (Portraits de mes élèves des deux dernières années). Nous regrettons de ne pouvoir, faute de place, en donner une traduction dont beaucoup de lecteurs feraient assurément leur profit. L'auteur a consigné là les piquantes observations que lui ont suggérées le caractère de ses élèves, leurs aptitudes spéciales, les moyens variés à l'infini auxquels il convient de recourir pour féconder, au milieu de natures aussi diverses, l'œuvre de l'éducateur.

Enfin dans une troisième et dernière division se trouvent résumés les vœux et les appréciations de l'écrivain sur les rapports des enfants entre eux, leurs parents et leurs professeurs, sur les relations des maîtres avec les autorités universitaires et communales, et finalement la part qui peut revenir aux particuliers dans l'enseignement donné par l'Etat.

Le programme, on le voit, est assez vaste; il vaut la peine qu'on le médite, et nous ne pouvons que féliciter le distingué pédagogue de Catane d'y avoir mis la main.

H. L. B.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Voyage du ministre de l'instruction publique a Bordeaux. — Le dimanche 17 janvier a eu lieu à Bordeaux l'inauguration du palais des Facultés des sciences et des lettres, sous la présidence de M. René Goblet, ministre de l'instruction publique. Il avait à ses côtés MM. Edmond Turquet, sous-secrétaire d'Etat; de Selves, préfet de la Gironde; Daney, maire de Bordeaux; Liard, directeur de l'enseignement supérieur; Ouvré, recteur de l'académie de Bordeaux; Léon Robert, chef du cabinet; Zévort, directeur de l'enseignement secondaire; Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'académie de Paris; les professeurs des facultés; les sénateurs et députés du département, etc. Après les discours de MM. Daney, maire de Bordeaux et Ouvré, recteur de l'académie, M. le ministre a pris la parole.

Il a parlé des réformes accomplies depuis quelques années dans l'enseignement supérieur, et indiqué les résultats obtenus et les progrès qui restent encore à réaliser. Puis il a montré les liens qui rattachent le haut enseignement à l'ensemble de nos institutions d'instruction publique.

« Ainsi, a-t-il dit en terminant, se précise, s'affirme, à mesure que nous avançons, le plan général de notre système d'éducation nationale: au premier degré, l'instruction élémentaire mise à la portée de tous, se complétant par l'enseignement primaire supérieur et l'instruction professionnelle; au-dessus, l'enseignement secondaire, étendu aux filles, pour lesquelles il n'existait pas, transformé dans le sens que je viens de dire pour les jeunes gens, afin de le mieux approprier aux besoins modernes, accessible, au moyen des bourses de l'Etat, à toutes les intelligences capables d'en tirer un profit sérieux: plus haut, enfin, l'enseignement supérieur, restauré et largement distribué à toutes les régions de la France, formant l'esprit général de la nation, répandant ses lumières sur tous les ordres d'enseignement et tous les rangs de la société.

» Voilà, Messieurs, ce que des ministres libéraux ont pu concevoir sous les régimes qui nous ont précédés, mais ce que, seule, la République, depuis dix ans, a commencé de réaliser et qu'elle achèvera.

» Puisse cette grande œuvre, à laquelle votre ville, pour ce qui la concerne, a pris une part si considérable, préparer à la France des générations plus éclairées et plus fortes, plus unies intellectuellement et moralement que nous ne le sommes, capables enfin de résoudre pacifiquement, par la raison et par la science, les graves problèmes d'où dépend l'avenir de la démocratie! »

M. le ministre n'a pas voulu quitter Bordeaux sans visiter la nou-

velle école normale d'institutrices, témoignant par là de l'intérêt que porte le gouvernement aux établissements d'enseignement de tous les degrés.

Exposition scolaire a Sedan. — A l'occasion du concours régional qui aura lieu au mois de juin prochain à Sedan, une exposition scolaire sera organisée dans cette ville. Les sept départements composant la région pourront y prendre part.

Cette exposition comprendra cinq sections, à savoir :

1° Organisation matérielle : projets et plans graphiques des maisons d'école, mobiliers scolaires, collections, etc.

2° Organisation intérieure : règlements particuliers, usages locaux, récompenses, bons points, gymnastique, exercice du fusil, etc.

3° Organisation pédagogique : cahiers d'écriture et de devoirs, cartes géographiques, dessins linéaires, enseignement de l'agriculture, travaux des maîtres, travaux et cahiers des élèves, etc.

4° Travaux manuels pour les garçons.

5° Travaux personnels des instituteurs et des institutrices.

Des prix représentés par des médailles d'or, d'argent, de vermeil et de bronze, des diplômes d'honneur et des mentions honorables seront décernés aux exposants qui en seront jugés dignes par le jury.

Prix fondé par M. le Recteur de l'académie de Clermont en faveur des instituteurs et des institutrices de l'académie. — Ce prix, fondé en 1881, doit être décerné annuellement au membre de l'enseignement primaire qui s'est le plus particulièrement distingué par son zèle professionnel, la bonne tenue de sa classe et ses succès dans la préparation aux examens du certificat d'études primaires. Dans l'ordre de roulement adopté, le département de l'Allier a été le premier désigné pour recevoir cette récompense. Elle a été obtenue par Mme Giraud, institutrice communale à Hérisson, déjà pourvue de la médaille d'argent. M. le recteur avait tenu à la lui remettre lui-même « pour montrer (telles furent ses paroles) l'intérêt que le gouvernement de la République attache aux modestes, mais importants travaux des instituteurs et des institutrices ». Après l'allocution prononcée par M. le recteur, les élèves récitèrent quelques morceaux de poésie et chantèrent un chœur. Ces exercices permirent de constater l'excellence de l'enseignement de Mme Giraud et la bonne tenue de son établissement. A la sortie de l'école, les instituteurs du canton, qu'une conférence pédagogique avait réunis à Hérisson, sont venus saluer M. le recteur, qui leur a adressé quelques paroles d'encouragement.

Résultats des examens du certificat d'aptitude a la direction des écoles maternelles de 1875 a 1885. — Il peut être intéressant de connaître combien d'aspirantes se sont présentées à l'examen du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles de 187 à

1885 et combien ont été admises. Ce sont ces résultats que fournit le tableau ci-dessous. On y voit que, grâce à la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, les aspirantes ont été presque trois fois plus nombreuses en 1881 qu'en 1880, et qu'en 1882 il se présenta deux fois plus d'aspirantes qu'en 1881. Pour ces trois dernières années, le nombre est un peu moins élevé, mais toujours bien supérieur à celui de la période qui va de 1875 à 1881.

ANNÉES	ASPIRANTES	
	PRÉSENTÉES	ADMISES
1875	292	192
1876	260	170
1877	311	219
1878	351	242
1879	476	344
1880	783	545
1881	2289	1372
1882	5377	2599
1883	3108	1908
1884	3221	1657
1885	2933	1875
	19401	11123

Les Bourses de séjour commercial a l'Étranger. — Le Conseil supérieur de l'enseignement technique a adopté le projet de règlement relatif aux bourses de séjour à l'étranger qui lui avait été soumis par M. Jacquemart.

Le concours pour l'obtention de ces bourses, qui sera exceptionnellement ouvert dans le courant de février, aura lieu chaque année du 1er au 30 décembre. Les bourses de séjour, d'une valeur annuelle de 3,000 francs, seront accordées pour trois ans. Pour se présenter à l'examen, les candidats devront avoir vingt ans au moins et vingt-cinq au plus et être munis d'un diplôme délivré par l'une des écoles de commerce soumises au contrôle de l'Etat. Les matières sur lesquelles portera l'examen sont : la géographie commerciale, la législation douanière française, le droit commercial français. La connaissance d'une langue étrangère (anglais, allemand, espagnol, italien, ou portugais) sera exigée. A mérite égal, un stage d'un an ou plus dans les affaires sera pris en considération.

Les candidats admis ne dépasseront pas cette année le nombre de six. Ils choisiront le lieu de leur résidence, avec l'agrément du ministre du commerce.

Les boursiers seront tenus d'adresser chaque trimestre, au ministre du commerce, une étude sur les industries et le mouvement commercial de la région qu'ils habitent. Les consuls, de leur côté, auront à attester que les boursiers s'occupent sérieusement de travaux commerciaux.

Cette institution de bourses de séjour à l'étranger ne peut que favoriser notre commerce d'exportation. Elle permettra aux commerçants français de nouer des relations utiles et d'assurer de nouveaux débouchés à leurs produits. Mais il serait à souhaiter que le nombre des boursiers ne fût pas limité à six.

Disons en terminant que, sur l'initiative de la Société philomatique de Bordeaux, un congrès s'organise, ayant pour programme l'étude des améliorations à apporter à notre enseignement commercial.

Le Cercle pédagogique et littéraire de Lunéville. — Fournir aux instituteurs de la région un lieu de réunion où ils pourront converser, étudier en commun, lire les ouvrages qu'ils ne sauraient se procurer avec leurs propres ressources, tel est le but poursuivi par les organisateurs des cercles pédagogiques qui se fondent dans les départements et la pensée des municipalités qui encouragent, autant qu'elles le peuvent, ces utiles institutions. Il en a été ainsi à Lunéville. De généreux donateurs ont fourni les livres, la ville a prêté un local et l'œuvre a fonctionné. Chaque mois, les instituteurs se réunissent au cercle. On cause, on se communique ses impressions, on discute la question scolaire à l'ordre du jour, on se conseille, on s'encourage. Puis des résolutions sont prises et consignées sur un registre *ad hoc* que l'on pourra consulter avec fruit. Le cercle ne s'est pas maintenu dans les limites de la circonscription de Lunéville, son action s'est étendue au delà. Il s'est mis en relation avec la Société des anciens élèves de l'école normale de la Seine et a pu ainsi établir, entre les écoles de garçons de Lunéville et plusieurs écoles de Paris, une correspondance scolaire. Depuis six mois qu'elle existe, les maîtres ont pu s'assurer des bons résultats obtenus; elle a fourni les meilleurs exercices de style. Le correspondant qui nous envoie les renseignements ci-dessus termine sa communication par ces mots : « Forts de l'exemple et des conseils qui nous sont donnés, réunissons-nous souvent, apprenons à nous connaître, à nous sentir les coudes, à nous aimer enfin, et la lourde tâche qui nous est imposée ne nous en paraîtra que plus légère et par suite plus facile à remplir. »

Une conférence de l'Alliance française. — Le 29 janvier a eu lieu à la mairie du sixième arrondissement à Paris, sous la présidence du maire, M. de Vallat, une conférence au profit de l'*Alliance française pour la propagation du français dans les colonies et les pays étrangers*. M. Paul Dupuy, agrégé d'histoire, surveillant général à l'École normale supérieure, a parlé des deux premières années de l'*Alliance*. Il a montré dans quelles circonstances elle était née, quels exemples étrangers elle avait suivis, quelles adhésions elle avait reçues de toute part, affirmant d'une manière péremptoire son caractère exclusivement national, en dehors et au-dessus de tous les partis. Il a enfin exposé ce qu'elle avait pu faire jusqu'à présent

avec des ressources encore limitées, malgré ses rapides progrès, et fait sentir à son auditoire combien il était nécessaire qu'un nouvel afflux d'adhésions lui permît d'agrandir le cercle de son action, et d'accomplir entièrement la tâche qu'elle s'est proposée. Il s'est particulièrement adressé au patriotisme des dames françaises, qui tiendront à l'honneur de ne pas se laisser distancer par les dames allemandes.

A la suite de cette conférence, fréquemment interrompue par les applaudissements d'un public qui s'était rapidement mis à l'unisson du patriotisme du conférencier, M. Foncin, secrétaire général de l'*Alliance*, a remercié l'orateur, expliqué l'organisation de l'*Alliance* à Paris et en province, et fait à l'auditoire un dernier appel.

A l'issue de la séance, il a été procédé par acclamation à la nomination d'un comité spécial au sixième arrondissement, sous la présidence de M. H. Belin, éditeur.

RECTIFICATION

AU COMPTE-RENDU DU CONGRÈS DU HAVRE

A la p. 174 du *Compte-rendu du Congrès international d'instituteurs et d'institutrices tenu au Havre* se trouve le passage suivant :

« M. LE PRÉSIDENT. — M. Robert, instituteur à Saint-Germain-du-Seudre, propose que les instituteurs réunis en conférence pédagogique indiquent eux-mêmes les indemnités de résidence auxquelles ils croient avoir droit.

» Je mets cette proposition aux voix.

» (La proposition est repoussée.) »

M. Robert, instituteur à Saint-Germain du-Seudre-(Charente-Inférieure), nous écrit que c'est par erreur que les sténographes lui ont attribué la paternité de cette proposition, dont il a bien ri lorsqu'elle fut faite. Il était, pour son compte, opposé à toute indemnité de résidence.

Nous donnons acte à M. Robert de sa réclamation.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — En Prusse, le projet de budget du ministère de l'instruction publique et des cultes pour l'exercice 1886-1887 prévoit une augmentation de dépenses de 3,108,360 marks : sur cette somme, 1,800,000 marks sont destinés à l'exécution de la loi du 6 juillet 1885 sur les pensions des instituteurs et des institutrices.

— La Chambre des députés du royaume de Saxe a discuté le 8 janvier une proposition du député socialiste Bebel tendant à établir la gratuité de l'enseignement primaire et à faire inscrire au budget de l'Etat une somme annuelle de 8 millions de marks, destinée à être répartie entre les communes à titre de subvention pour les écoles. Cette proposition a été approuvée par un certain nombre de libéraux; mais elle a été violemment combattue par les orateurs du centre et de la droite. Le Dr Straumer, professeur au gymnase de Chemnitz, a déclaré que l'adoption du principe de la gratuité serait dangereuse au point de vue de la morale et qu'elle ébranlerait les bases mêmes de la vie de famille : « Au nom des pauvres, s'est-il écrié, je proteste contre une mesure avilissante qui les ferait descendre au rang des vauriens » *(gegen die unwürdige Behandhung, sie zu Taugenichtsen herabzudrücken)*. Le ministre des cultes, M. von Gerber, a parlé contre la proposition; la gratuité de l'instruction, a-t-il dit, est une doctrine « qui appartient en propre au socialisme » *(specifisch socialistisch)*. La *Pädagogische Zeitung* écrit très justement à ce propos : « Si M. von Gerber avait raison, la constitution prussienne elle-même serait convaincue de socialisme, car on sait qu'elle proclame le principe de la gratuité. »

Le renvoi de la proposition de M. Bebel à une commission a été rejeté par 44 voix contre 26 ; la Chambre a ensuite repoussé la proposition elle-même par 56 voix contre 15.

— La Chambre des députés de Bavière a été saisie d'une pétition des instituteurs demandant une augmentation du chiffre des traitements et des pensions. Les pétitionnaires voudraient que l'échelle des suppléments de traitements pour ancienneté de services *(Dienstalterszulagen)* fût fixée ainsi qu'il suit : après dix ans de services, 90 marks; après treize ans, 180 marks; après seize ans, 270 marks; après vingt ans, 360 marks; après vingt-cinq ans, 450 marks; après trente ans, 540 marks ; après trente-cinq ans, 630 marks; après quarante ans, 770 marks; après quarante-cinq ans, 810 marks; après cinquante ans, 900 marks. Ils demandent aussi que le chiffre minimum de la pension soit élevé de 540 à 600 marks.

— L'association générale des instituteurs badois a présenté au gouvernement grand-ducal un mémoire qui formule les conclusions suivantes : 1° l'école doit être un établissement de l'Etat; 2° la réduction de huit années à sept de la durée de la fréquentation obligatoire pour les filles est préjudiciable aux intérêts de l'instruction; 3° l'inspection locale (généralement exercée par les ecclésiastiques), dans les villages et les petites villes, en ce qui concerne la surveillance de l'enseignement au point de vue technique, est inutile; 4° les traitements des instituteurs devraient être gradués en raison de l'âge et le système des classes devrait être aboli; 5° le droit de présentation

accordé aux ville devrait être restreint ou supprimé; 6° la pension de retraite ne devrait pas être calculée d'après le système des classes; la rétribution scolaire devrait être considérée comme partie intégrante du traitement; après quarante années de services, la pension devrait être égale au traitement maximum; 7° la pension des veuves devrait être portée à 500 marks; 8° le traitement, non compris le logement gratuit, devrait être de 800 marks au minimum, et s'élever, par des augmentations triennales ou quadriennales, jusqu'au chiffre de 2,400 marks après quarante années de services; dans les villes, le traitement devrait être de 10 à 20 0/0 plus élevé que le taux normal; 9° les traitements devraient être payés par l'État.

Angleterre. — Dans le nouveau cabinet libéral formé par M. Gladstone, ce n'est pas M. Mundella qui reprend la direction du département d'éducation. Ce poste est confié à sir Lyon Playfair, qui est depuis de longues années, à la Chambre des communes, l'un des promoteurs les plus zélés de l'instruction populaire. M. Mundella devient président du Bureau des travaux publics *(Board of works)*.

— Nous traduisons du *Schoolmaster* l'entrefilet suivant relatif à l'un des nombreux abus qui florissent dans l'administration anglaise :

« En ces jours de brusques changements politiques, il est intéressant de constater avec quelle libéralité l'Etat récompense les services rendus. Les instituteurs du Royaume-Uni apprendront avec plaisir la situation faite aux deux chanceliers du cabinet qui se retire. Lord Halsbury, pour avoir été lord chancelier durant six mois, touchera une pension viagère de 5,000 livres sterling (125,000 francs); lord Ashbourne, qui a rempli le même poste en Irlande, touchera une pension de 4,000 livres sterling (100,000 francs). Si leur carrière officielle a été courte, ces deux heureux fonctionnaires auront du moins de quoi se consoler d'avoir perdu leur place. L'instituteur, lui, après avoir lutté jusqu'à soixante ans, obtient une pension de 20 à 30 livres sterling — quand il en obtient une, car le nombre des pensions est limité. Le monde est plein de contrastes, et ceci en est un curieux spécimen. »

— Le nouveau *School Board* de Londres continue à chercher les moyens les plus expéditifs pour détruire l'œuvre de ses devanciers. M. Foster, dont nous avons reproduit le mois dernier la lettre à lord Salisbury, a fait voter (14 janvier) une motion ordonnant au comité de statistique du *Board* d'informer au préalable, lorsqu'il sera question de la création d'une nouvelle école, les administrateurs des écoles volontaires existant dans le quartier, afin que ceux-ci soient entendus à ce sujet. En vain M. Gover a-t-il dénoncé cette motion comme destinée uniquement à entraver l'œuvre du *Board* dans l'intérêt des partisans des écoles volontaires; en vain M. Buxton a-t-il demandé ironiquement si l'on entendait accorder aux administrateurs des écoles volontaires le droit de veto dans les questions de création d'écoles du *Board :* la motion a été adoptée.

Dans la séance suivante, M. Edwin Hughes a proposé de supprimer le dépôt de livres et de fournitures scolaires créé par le *Board* pour l'approvisionnement de ses écoles ; de rechercher les moyens d'élever le taux de la rétribution scolaire; de vendre aux enchères

les terrains que le *Board* avait achetés dans divers quartiers de Londres pour y construire de nouvelles maisons d'école; de supprimer l'école d'art de Saffron-Hill, ainsi que le poste d'inspecteur du dessin; de supprimer les postes d'inspectrices de travaux à l'aiguille, de vendre le vaisseau-école le *Shaftesbury*, et de fermer l'école de réforme de Brentwood. Toutes ces propositions, dont les *School Boards* précédents auraient fait justice par la question préalable, ont été prises en considération et renvoyées aux comités compétents pour étude et rapport. Enfin, dans la séance du 28 janvier, le rev. Andrew Drew a proposé de supprimer tous les postes d'inspecteurs des écoles de Londres: la proposition a été prise en considération et renvoyée au comité d'administration scolaire.

— La liste des membres de la Commission royale chargée de l'enquête sur l'enseignement primaire que nous avions donnée, dans notre dernier numéro, sur la foi des journaux anglais, n'était pas exacte.

Voici la composition définitive de cette Commission :

Sir Richard Assheton Cross, président; le cardinal Manning, le comte de Harrowby, le comte Beauchamp, l'évêque de Londres, lord Norton, M. Mundella, sir Francis Sandford, sir John Lubbock, sir Bernard Samuelson, M. J.-G. Talbot, le chanoine Gregory, le chanoine Morse, M. B.-C. Molloy, M. Alderson, M. Henry Richard, M. Samuel Rathbone, M. Sydney Buxton, le rev. Dr Dale, le rev. Dr Rigg, M. Heller, le rev. B.-J. Smith, M. G. Shipton.

Autriche. — Le ministre de l'instruction publique, M. von Gautsch a pris deux arrêtés qui ont excité une certaine émotion. Le premier, relatif aux livres classiques, rappelle aux membres du corps enseignant les prescriptions réglementaires concernant l'approbation des livres; il recommande d'éviter tout changement de livres qui ne serait pas absolument nécessaire; et il interdit de faire acheter aux écoliers, à titre de moyens accessoires d'enseignement, d'autres ouvrages que les manuels prescrits. Le second ordonne une révision scrupuleuse de toutes les bibliothèques scolaires, et l'exclusion de ces bibliothèques des livres qui pourraient soulever quelque objection au point de vue patriotique, religieux ou moral.

— En conformité du second des arrêtés que nous venons de mentionner, le conseil scolaire de la province de Basse-Autriche vient de prescrire aux conseils scolaires de district qui relèvent de lui de faire retirer des bibliothèques scolaires les huit ouvrages dont les titres suivent, comme « dangereux au point de vue patriotique ou religieux » : *Le vieux Fritz* (Frédéric II), *héros et favori du peuple allemand*, par W.-O. von Horn; *le Corbeau de la cathédrale*, du même auteur; *Tuteur et pupille*, du même auteur; *la Vie du feldmaréchal Derfflinger*, du même auteur; *le Coureur de rivages*, du même auteur; *Frédéric-Guillaume, le Grand Electeur*, par Ottokar Schupp; *le Baron de Stein*, du même auteur; *Princes et charbonniers*, par Ferdinand Schmidt. Les titres de la plupart de ces volumes sont significatifs : leur exclusion des bibliothèques scolaires montre quels sentiments anti-allemands dominent en Autriche dans les sphères officielles.

Belgique. — Un document officiel communiqué à la Chambre des représentants le 12 janvier dernier par le ministre de l'intérieur fait connaître l'usage que le parti catholique a fait de la loi du 20 septembre 1884 dans les communes où il est le maître. Voici quelques-uns des chiffres que donne cette statistique :

1,056 écoles primaires communales ont été conservées, 877 ont été supprimées;

en revanche, 1,465 écoles libres ont été *adoptées* pour tenir lieu d'écoles publiques; sur ces 1,465 écoles adoptées, 827 sont dirigées par des laïques, et 638 par des congréganistes;

228 écoles gardiennes et 1,079 écoles d'adultes ont été supprimées.

La population des écoles primaires communales conservées est de 83,017 élèves; celle des écoles libres laïques adoptées de 75,577; celle des écoles libres congréganistes adoptées de 74,612.

La population des établissements supprimés comprend : écoles primaires, 15,325 élèves; écoles gardiennes, 7,898; écoles d'adultes, 21,773.

880 instituteurs et institutrices ont été mis en disponibilité pour cause de suppression d'emploi avec un traitement d'attente;

les traitements de 3,316 instituteurs et institutrices ont été réduits par les conseils communaux; ces réductions forment une somme totale de 959,220 francs.

Malgré ces réductions, les communes ont eu à payer 2,327,000 francs de plus en 1885 qu'en 1883; l'Etat, par contre, qui a diminué ses subventions, a payé 3,316,000 francs de moins.

Italie. — Le ministre Coppino vient de donner une impulsion nouvelle à l'inspection des écoles primaires par une circulaire en date du 15 janvier, qui renferme des instructions détaillées aux inspecteurs, dont le nombre a été récemment augmenté. L'inspecteur devra, à l'avenir, laisser dans chaque école copie du jugement qu'il a porté sur elle et des avis qu'il a donnés; ce document sera conservé par le conseil municipal, afin qu'à la visite suivante on puisse vérifier si les avis donnés ont été suivis.

— Le projet de budget du ministère de l'instruction publique pour l'exercice 1886-1887 s'élève à 35,174,107 francs; le budget de 1885-1886 s'est élevé à 33,188,996 francs; augmentation pour le prochain exercice : 1,985,111 francs.

— Nous empruntons au rapport de M. Merzario sur le projet de loi relatif aux traitements des instituteurs, actuellement pendant devant la Chambre des députés, les chiffres suivants :

Le personnel enseignant primaire se compose de 20,719 instituteurs et 21,816 institutrices, soit un total de 42,535 personnes.

Sur ces 42,535 personnes, 5,052 appartiennent au degré supérieur; leurs traitements forment une somme totale de 5,353,518 fr. 66 c., ce qui donne une moyenne de 1,059 fr. 68 c. par tête.

Les 37,483 autres appartiennent au degré inférieur : 33,513 enseignent dans des écoles classées, et touchent ensemble une somme totale de 21,237,323 fr. 54 c., ce qui donne une moyenne de 633 fr. 70 c. par tête; 3,970 enseignent dans des écoles non classées, et touchent

ensemble une somme de 1,177,817 francs, ce qui donne une moyenne de 296 fr. 66 c. par tête.

Tandis qu'en Italie la dépense faite pour les traitements des instituteurs et des institutrices est d'environ 1 franc par habitant, elle est de 3 fr. 50 c. en France, de 4 fr. à 4 fr. 50c. en Belgique et en Hollande, de 5 fr. environ en Prusse, et de plus de 10 fr. aux Etats-Unis.

— On annonce la mort d'un homme qui a rendu d'éminents services à l'éducation populaire en Italie, M. le professeur Vincenzo De Castro. Il s'était consacré spécialement, depuis quelques années, à la réforme des salles d'asile et à la création des jardins d'enfants; sur son initiative, une ligue italienne des asiles de l'enfance s'est constituée en 1881. Il est mort à Milan, le 18 janvier, à l'âge de soixante-quinze ans environ.

Suisse. — La population scolaire du canton de Zurich pendant l'année 1884-1885 fournit les nombres d'élèves ci-dessous :

1. Ecoles enfantines, jardins d'enfants.		2,635
2. Ecoles primaires :		
a) écoles quotidiennes	37,107	
b) écoles complémentaires	10,030	
c) classes spéciales de chant	4,671	51,808
3. Ecoles secondaires (primaires supérieures) .		4,143
4. Ecoles de perfectionnement (pour les adultes).		2,260
5. Ecoles privées (y compris les écoles de correction).		1,690
6. Ecoles moyennes (établissements d'enseignement secondaire).		1,132
7. Université.		488
		64,156

Ce chiffre de 64,156 élèves représente 20.2 0/0 de la population totale du canton.

Le Gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 2530-6.

Nouvelle série. Tome VIII. N° 3. 15 Mars 1886.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ORTHOGRAPHE AUX EXAMENS

DU BREVET DE CAPACITÉ

Au moment où le nouvel arrêté relatif aux brevets de capacité va recevoir sa première application, il nous semble à propos de revenir sur une question qui, après avoir été longuement discutée dans la presse pédagogique, attend encore une solution nette et satisfaisante. Il s'agit de l'épreuve de la dictée à l'examen du brevet élémentaire et de la décision dont elle a été l'objet au Conseil supérieur.

Ainsi que cela résulte de l'enquête publiée en 1884 par les soins du ministère, l'opinion des fonctionnaires compétents, c'est-à-dire de ceux qui enseignent, qui examinent, qui dirigent ou qui inspectent, était unanime à demander que cette épreuve fût jugée plus sévèrement que par le passé. Pour répondre à ce désir général, la Commission chargée d'étudier le projet d'arrêté avait proposé à l'adoption du Conseil supérieur un article ainsi rédigé : *Pour l'épreuve d'orthographe, trois fautes au total entraînent la nullité.* Cet article d'ailleurs ne faisait que reproduire, avec une aggravation de rigueur, une disposition de l'arrêté de 1881. Or on sait ce qui se passa en séance plénière : le Conseil, sur la motion d'un de ses membres, et après un débat qui paraît avoir été assez animé, décida, à la majorité de 19 voix contre 18, qu'il y avait lieu de repousser cet article, et que le mieux était de laisser aux différents jurys la liberté d'apprécier l'épreuve d'orthographe comme ils l'entendraient.

Ce vote a causé dans le monde de l'enseignement une émotion qui, à l'heure qu'il est, n'est pas encore calmée : on craint qu'il ne nuise au fonctionnement régulier des examens, qu'il n'en abaisse encore le niveau, et qu'il n'exerce une influence fâcheuse

sur le recrutement des instituteurs, et, par suite, sur la direction future des études dans nos écoles.

Pour nous, nous ne pensons pas qu'il crée de pareils dangers; nous le considérons, au contraire, comme l'indice d'un réel progrès, si l'on veut bien l'interpréter dans son véritable sens et l'appliquer conformément aux intentions qui l'ont inspiré.

Disons tout de suite qu'on s'est singulièrement mépris sur ces intentions.

Dans la résolution inattendue de la majorité, quelques-uns ont voulu voir une protestation contre la tyrannie d'une certaine école qui, partout et toujours, revendique pour l'orthographe une prépondérance exclusive, une sorte de monopole. Il y aurait eu sujet de protester, si le sort des examens était à la merci des grammatistes, si l'épreuve de la dictée était, comme autrefois, une de ces pages interminables où se trouvaient accumulées comme à plaisir, en dépit du bon goût et même du bon sens, toutes les raretés du vocabulaire et toutes les subtilités de la syntaxe. Mais personne n'ignore que, depuis bien des années déjà, on a renoncé à ce système d'élucubrations pédantes et barbares. En quoi consiste actuellement l'épreuve de la dictée? En un morceau d'environ vingt lignes textuellement emprunté à un écrivain classique ou tout au moins classé dans l'opinion. Exiger qu'un aspirant instituteur se tire honorablement d'une tâche aussi facile et aussi bénigne, est-ce donc de la tyrannie? Et peut-on admettre que le Conseil ait trouvé là matière à protestation?

On est allé plus loin : on a regardé le vote de la majorité comme une concession faite aux réclamations plus ou moins sincères de quelques polémistes qui, dans ces derniers temps, ont rouvert la campagne contre ce qu'ils appellent la superstition de l'orthographe. Supposer qu'une fraction du Conseil supérieur de l'instruction publique se soit associée de près ou de loin à cette folle croisade, et discuter cette supposition, c'est faire injure à la raison et à la dignité de la haute assemblée. Quant à ceux qui réclament pour l'épreuve de la dictée une tolérance poussée à ses dernières limites, est-il bien nécessaire de répéter une fois de plus ce qui leur a été répondu tant de fois? Notre langue écrite, disent-ils, est remplie d'irrégularités, de contradictions, de caprices, qui sont faits pour déconcerter les

meilleurs esprits. Sous cette forme hyperbolique, il y a un fond de vérité; et il faut bien avouer que la langue écrite, chez nous comme ailleurs, mérite ce reproche dans plus d'un cas : il serait assurément souhaitable qu'elle fût ramenée à des règles plus simples et plus uniformes. La dernière édition du Dictionnaire de l'Académie marque déjà un progrès dans cette voie; et, sans aucun doute, le temps complètera peu à peu la réforme dans ce qu'elle a de compatible avec la tradition et l'étymologie. Mais, en attendant, quoi qu'en disent certains chroniqueurs de la presse amusante et même de la presse grave, l'orthographe consacrée par l'usage n'en demeure pas moins une loi à laquelle nous sommes tous tenus d'obéir, de même que nous obéissons au Code civil qui nous régit, bien qu'il ne soit pas exempt, lui non plus, d'anomalies, d'incertitudes et d'inconséquences. Pour continuer la comparaison, on pourrait dire que nul n'est censé ignorer la loi, le candidat aux fonctions de l'enseignement moins que tout autre. Ce qui peut paraître un préjugé à tel penseur éminent, doit être pour le futur instituteur un article de foi; ce qui est pour la cuisinière de Philaminte une superfluité, une science de luxe, est pour lui une connaissance de première nécessité. Mais, encore une fois, on n'exige pas qu'il soit impeccable en la matière: on lui demande de ne pas user des licences que réclament pour lui les partisans du laisser-aller, de l'indifférence, nous pourrions dire du scepticisme orthographique; on lui demande de ne pas donner l'exemple d'une incapacité honteuse dans un exercice qui est journellement imposé aux enfants de nos écoles. Cela est-il excessif?

Mais laissons là ces vérités banales qui n'ont contre elles que les ressasseurs de paradoxes, et surtout n'attribuons pas aux membres du Conseil supérieur des préventions et des faiblesses qui seraient la ruine de toute discipline intellectuelle. Voyons ce qu'a réellement voulu la majorité en repoussant l'article proposé par la Commission. Ce qu'elle a voulu, c'est que dorénavant l'épreuve d'orthographe aux examens du brevet fût soumise, comme les autres épreuves, à une appréciation raisonnée, réfléchie, pondérée, à une appréciation d'ensemble; c'est qu'elle ne fût plus jugée et cotée, comme précédemment, d'après un tarif despotique et brutal qui assimile et égalise les fautes les plus

dissemblables et les plus inégales, et qui, sous les apparences d'une justice toute mathématique, couvre les plus choquantes injustices. Un mot prononcé au cours de la discussion par M. Renan a bien montré que c'était là l'unique préoccupation des adversaires de l'article. *Qu'appelle-t-on une faute d'orthographe ?* a-t-il dit. *Il y a faute et faute.* Là était, en effet, pour lui comme pour bien d'autres, le point capital de la question. Or cette observation avait été faite depuis longtemps par les jurys d'examen; et une note accueillie dans cette *Revue*, il y a deux ans, signalait explicitement les déplorables abus du système de correction qu'ils étaient contraints d'appliquer. Qu'on nous permette de la reproduire, parce que les raisons y sont appuyées par des faits..

« L'article 24 de l'arrêté du 5 janvier 1881 est ainsi conçu: *Pour l'épreuve d'orthographe, cinq fautes entraînent la nullité, trois ou quatre fautes la note* mal; *deux fautes la note* passable; *une faute ou une demi-faute la note* bien, etc.

» Cet article est complété et expliqué dans une instruction spéciale du 5 février 1881 ; mais les règles que cette instruction a établies pour la correction de la dictée embarrassent sur plus d'un point le jugement des correcteurs.

» Le paragraphe 37 débute ainsi : *Les fautes contre la grammaire ou contre l'usage compteront une faute.*

» On se demande d'abord si, en thèse générale, les fautes contre l'usage peuvent raisonnablement être assimilées aux fautes contre la grammaire; en second lieu, s'il y a vraiment équivalence soit entre toutes les fautes de grammaire, soit entre toutes les fautes d'usage. Les maîtres les plus compétents se sont prononcés pour la négative, et ils regrettent vivement qu'on ait adopté une taxe unique pour les manquements les plus divers.

» Ici les exemples parlent plus haut que les théories et les hypothèses; nous les empruntons à des copies qui ont été déclarées admissibles. Quand un candidat redouble la consonne dans les mots *boursouflé*, *persifler*, ou qu'il oublie de la redoubler dans *grelotter*, *ressaisir*, ou bien encore quand, à l'impératif de *payer*, il emploie la forme *paie* au lieu de *paye*, ce sont là des incorrections selon l'Académie, mais des incorrections qui peuvent s'excuser par des raisons d'analogie. Est-il juste qu'il encoure la même pénalité que celui qui, péchant à la fois contre le voca-

bulaire, la syntaxe et le sens commun, écrira *un belle arbre, il ni a rien, on peu dire, ils se sont promener, je leurs donnais?* Est-il juste encore d'attendre pour éliminer ce dernier candidat qu'il ait commis jusqu'à *cinq* énormités de ce genre? C'est cependant ce qui arrive en vertu de l'instruction qui fait loi pour les correcteurs. Convenons que la parité des fautes n'est pas plus vraie en orthographe qu'en morale.

» Ailleurs (paragraphe 40) l'instruction dit : *Les fautes de ponctuation s'évalueront dans leur ensemble, sans que leur nombre, quel qu'il soit, puisse monter à plus d'une demi-faute.* Elle ajoute que dans certains cas le jury pourra compter *jusqu'à une faute.* Il est évident qu'une telle sanction reste bien en-deçà d'une sévérité légitime. Sans doute, en maint endroit, la ponctuation est indifférente et variable; mais, en principe, on peut dire qu'elle est étroitement liée à l'intelligence du texte; elle est pour les candidats un moyen de prouver qu'ils comprennent ce qu'ils écrivent, et qu'ils sont en état de l'analyser et de le faire comprendre. Un signe de ponctuation employé hors de propos ou à contre-sens constitue quelquefois une infraction plus grave qu'un mot écrit contrairement à la grammaire et à l'usage; car il dénote un défaut de raisonnement, ce qui est pire qu'un défaut de savoir.

» Ajoutons que l'instruction n'a pas prévu une éventualité qui se présente plus fréquemment qu'on ne le suppose, à savoir l'absence complète et systématique de ponctuation. Le jury, il est vrai, a la ressource de compter une faute; mais une faute pour un résultat nul, n'est-ce pas une peine dérisoire?

» En somme, l'évaluation empirique, inconséquente, et, disons le mot, injuste des fautes d'orthographe et de ponctuation explique les réclamations que soulèvent certaines décisions des jurys. Ce qui est plus grave, elle donne une direction fausse à la préparation des candidats et à leurs futurs procédés d'enseignement. Cela étant, on comprend sans peine que les juges appelés à appliquer le règlement soient les premiers à en souhaiter la revision.

» En pareille matière, le mieux serait de leur laisser une assez grande liberté et de s'en remettre à leur tact et à leur compétence. Dans un examen pédagogique, leur devoir est non seulement de compter les fautes, mais de les peser. On objecte que

l'arbitraire est à craindre ; mais l'arbitraire aura toujours moins d'inconvénients qu'une réglementation qui est en désaccord avec l'équité et la logique. Et d'ailleurs comment l'arbitraire pourrait-il exister dans une correction faite en commun, où l'appréciation de chacun est contrôlée par l'opinion de tous? (1) »

Cette note a-t-elle influé d'une façon quelconque sur les délibérations du Conseil? Nous l'ignorons. Toujours est-il que les plaintes et les vœux qu'elle exprimait ont trouvé leur satisfaction dans le vote de la majorité, et que la suppression de l'article proposé par la Commission affranchit les jurys d'un règlement qui pesait sur leur conscience et enchaînait leur initiative. Désormais les correcteurs ne seront plus astreints à se servir invariablement du chiffre *un* pour évaluer les fautes, quelles qu'elles soient: ils pourront, suivant les cas, le fractionner ou le doubler, le tripler même au besoin, se conformant en cela à un procédé de correction qui est en usage dans toutes les classes et à tous les degrés de l'enseignement, parce qu'il est le seul rationnel et le seul équitable. Voilà ce qui résulte clairement de la décision adoptée par le Conseil, et il n'est personne qui ne tienne ce résultat pour excellent.

Peut-être est-il permis d'exprimer un regret, c'est que le Conseil n'ait pas substitué à l'article dont il votait la suppression une disposition nouvelle caractérisant nettement la réforme qu'il prétendait introduire. Mais l'administration a entre les mains le procès-verbal de la séance: c'est à elle de combler cette lacune par une circulaire explicative. Il faut que les jurys soient avisés par un document officiel de ce qu'on attend d'eux, si l'on veut qu'ils s'acquittent utilement de leur tâche.

Cependant, avant d'être adoptée, la résolution de la majorité a rencontré de vives résistances; et aujourd'hui encore elle est en butte à plus d'une critique. La plus générale et en apparence la plus considérable est celle-ci. En biffant d'un trait de plume l'article de la Commission, qu'il eût suffi d'amender, le Conseil a enlevé à l'épreuve de la dictée le caractère éliminatoire qu'elle avait eu jusqu'à ce jour et dont on s'accordait à réclamer énergiquement le maintien. En effet, tout en se gardant

(1) *Revue pédagogique*, mai 1884.

du fanatisme des grammairiens à outrance, il faut bien reconnaître que l'orthographe est une partie intégrante de l'enseignement de la langue française, et qu'à ce titre elle doit avoir une importance à part dans un examen qui confère le droit d'enseigner en France. On aura toujours quelque peine à comprendre qu'un futur instituteur n'offre pas tout d'abord une garantie suffisante de capacité à cet égard, et que, sans avoir donné cette garantie, il puisse, à l'aide de compensations et d'équivalences, arriver à l'admissibilité, puis à l'admission définitive. Rien n'est plus juste que ces dernières réflexions; mais rien n'est moins exact que la conclusion qu'on en tire contre le vote du Conseil. Si ce vote, comme on le croit, devait avoir pour conséquence de faciliter l'obtention du brevet à des aspirants d'une insuffisance notoire en orthographe, il serait profondément regrettable. Heureusement il n'en est pas ainsi. Non seulement la liberté donnée aux juges se concilie avec la prescription relative à un maximum de fautes, mais elle en est inséparable. Nous dirons plus : non seulement l'épreuve de la dictée garde encore aujourd'hui son effet éliminatoire; mais cet effet s'exercera à l'avenir dans des conditions d'équité qui n'existaient pas auparavant. Nous le ferons voir tout à l'heure.

La mesure adoptée par le Conseil a causé d'autres inquiétudes et donné lieu à une autre objection. On redoute qu'il ne se produise d'un jury à l'autre des écarts assez sensibles en ce qui concerne l'évaluation des fautes. Ainsi, dit-on, la même infraction à la règle ou à l'usage qui sera cotée 1 ou même moins par telle commission, sera cotée 2 et peut-être davantage par telle autre; ici, on tiendra à peine compte des défectuosités de la ponctuation; là, on en exagérera la gravité, etc., etc.

En admettant pour un instant l'exactitude de ces prévisions, on pourrait répondre que l'objection s'adresse également à tous les examens qui se passent en France, depuis le plus humble jusqu'au plus élevé. La parfaite identité d'appréciation n'existe pas plus entre les 3,000 jurys de canton qui délivrent le certificat d'études primaires qu'entre les seize académies qui confèrent le titre de docteur; et à ce compte, toute la législation serait à reviser. Mais il y a une meilleure réponse à faire. Les examens du brevet de capacité sont à peu près les seuls où les sujets de

composition soient les mêmes pour toute la France; et l'unité des textes aide déjà à l'unité de la correction. Si, en outre, les correcteurs se pénètrent bien des motifs qui ont déterminé le vote du Conseil et des instructions qui leur seront données à l'appui, nous ne prévoyons pas de bien grandes divergences dans l'appréciation des différents jurys : partout on saura distinguer entre un lapsus évident et une ânerie manifeste, entre la violation d'une règle formelle et la dérogation à un usage qui a contre lui l'autorité de bons auteurs, entre une ponctuation incomplète ou défectueuse et une ponctuation absurde d'un bout à l'autre : s'il y a des nuances dans la notation, du moins il n'y aura pas, à proprement parler, de contradictions. On peut être rassuré à ce sujet par la sagesse et l'expérience de chaque correcteur, mais surtout, comme le disait la note citée plus haut, par le sentiment de mesure et l'esprit de tempérament qui se dégagent toujours d'une appréciation faite en commun.

Ce qui seul serait de nature à inquiéter, c'est qu'une entière latitude fût laissée aux juges pour la fixation du chiffre qui, dans l'échelle de 0 à 10, doit correspondre au résultat de la correction, et exprimer d'une façon ferme et définitive la valeur propre de chaque copie. Faute de direction, chacun d'eux adopterait inévitablement une taxe particulière, une gradation différente, et il en résulterait les discordances les plus fâcheuses. Il pourrait se faire, par exemple, que le même total de fautes décidât ici de l'ajournement, là de l'admissibilité. Les conséquences se devinent. On verrait la légion des candidats malheureux, nous voulons dire mal préparés, évoluer de département en département et se mettre en quête des jurys réputés à tort ou à raison pour les plus débonnaires. Un pareil spectacle achèverait bientôt de déprécier un brevet qui n'a déjà que trop perdu de son prix ; et l'examen lui-même, malgré toute la bonne foi des examinateurs, y perdrait — le mot n'est pas trop fort — une partie de sa moralité. Mais, hâtons-nous de le dire, il n'y a pas lieu de redouter ces tristes conséquences. La latitude dont il s'agit n'a pas été laissée aux jurys ; elle ne ressort en rien de la résolution du Conseil et n'a rien de commun avec la liberté qu'ils souhaitaient et qui leur a été accordée. Loin de là, si les correcteurs restent maîtres d'apprécier et de chiffrer les fautes comme ils l'entendent, c'est

à la condition de sanctionner leur correction suivant un principe commun, invariable, uniforme. En d'autres termes, la fixation du chiffre définitif, de ce qu'on appelle vulgairement la cote, doit être déterminée par une règle précise, rigoureuse, et cette fois absolument mathématique.

Cette règle ne figure pas dans le nouvel arrêté, qui d'ailleurs n'entre dans aucun détail d'application. C'est à l'administration qu'il appartient de l'établir, en se conformant à l'esprit du vote émis et en s'autorisant des précédents sur la matière. Or, dans l'espèce, que pourrait-elle faire de mieux que de s'en référer à une décision prise par le Conseil lui-même dans un cas analogue ? Il lui suffit de rappeler l'article 11 de l'arrêté du 3 janvier 1882 relatif à l'examen des bourses. Cet article est ainsi formulé :

L'épreuve d'orthographe sera appréciée comme suit :

Pour une dictée sans faute. . . . . 10 points
Avec une demi-faute. . . . . 9 —
Avec une faute. . . . . 8 —

et ainsi de suite, chaque demi-faute enlevant un point.

D'où il résulte que pour cinq fautes et au delà le chiffre correspondant est *zéro*.

La mise en pratique de cette disposition réglementaire résout les difficultés d'exécution qu'on a signalées dans le nouvel arrêté et répond aux principales critiques dont il a été l'objet. D'une part, elle assure l'uniformité de la sanction tout en respectant la liberté de la correction ; d'autre part (et c'est là l'essentiel), elle conserve à l'épreuve d'orthographe son caractère éliminatoire, et ce, nous le répétons, dans la mesure où l'élimination est légitime. Quelques mots d'explication à ce sujet. La Commission demandait l'ajournement après trois fautes, en appliquant à cette condition du maximum le tarif que l'on sait. C'était là une prescription juste, si les fautes étaient graves, mais vraiment trop rigoureuse, si elles étaient légères. Le Conseil a voulu avec raison que l'on distinguât. Si, dans le dernier cas, il autorise plus d'indulgence, dans le premier, il permet la même sévérité. Sur trois fautes, en effet, il suffit que le candidat en ait commis deux graves pour que le jury, usant de sa liberté d'appréciation, évalue le tout à *cinq* fautes (2 + 2 + 1), c'est-à-dire pour qu'il note la copie *zéro* et par là même

prononce l'ajournement. Dans cette voie de justice rigoureuse, il peut même aller plus loin que l'article de la Commission ne l'eût permis; car il lui est loisible d'ajourner un candidat après deux fautes, si ces deux fautes ou si seulement l'une d'elles dénote l'ignorance des règles les plus élémentaires ou le défaut absolu de jugement; car, dans ce cas, le total étant 3 + 3 ou 2 + 3 entraîne encore la nullité.

Dira-t-on que c'est là de l'arbitraire? C'est, au contraire, de la vraie et bonne justice. L'injustice et l'arbitraire, où sont-ils? Encore une fois, dans l'assimilation de toutes les fautes, dans ce critérium étrange en vertu duquel sont éliminés en bloc et comme à l'aveuglette des candidats tout à fait différents en intelligence et en savoir. N'y a-t-il pas là une erreur pédagogique avec laquelle il fallait en finir?

Au fond, ce que souhaitait la Commission, c'était de rendre plus sérieuse l'épreuve d'orthographe, et, par conséquent, de rehausser le niveau de l'examen; mais l'article qu'elle proposait, par sa rédaction tout à la fois vague et radicale, allait contre le but, ou du moins passait à côté. Le Conseil l'a compris; et il a fait acte de sagesse en le repoussant, et en inaugurant, pour l'appréciation de cette épreuve, le principe d'une liberté aussi largement comprise que judicieusement réglée. C'est là dans la législation des examens une amélioration notable, qui répond à la pensée de tous, de ceux-là mêmes qui l'ont combattue, puisqu'elle tend à relever un brevet en décadence.

Il faut d'autant moins hésiter à le reconnaître que sur quelques autres parties du nouvel arrêté il y aurait à faire d'importantes réserves. Ce sera, si la *Revue* le veut bien, l'objet d'un second article.

Ch. Lebaigue.

SUR L'ART DE RECUEILLIR

LES CONTES POPULAIRES

On a longtemps cru en France que le peuple des campagnes ne conservait point les traditions léguées par les ancêtres, et qu'il était trop tard pour recueillir dans notre pays les contes, les légendes, les chansons, les coutumes curieuses, tout cet ensemble qui constitue la littérature et un peu la science de ceux qui ne savent pas lire. On pensait qu'il était trop tard pour retrouver chez nous l'équivalent du trésor légendaire que d'illustres savants n'ont pas dédaigné de rechercher avec passion dans les pays du Nord; heureusement plusieurs chercheurs n'ont pas accepté comme démontré cet espèce d'axiome qui consistait à croire que notre race était dépourvue de contes poétiques, de chants héroïques ou touchants, ou que, s'ils avaient existé, ils avaient dû disparaître dans la première moitié de ce siècle, lorsque les communications sont devenues fréquentes et faciles, et que l'instruction s'est répandue un peu partout. Ils se sont mis à l'œuvre, non toujours sans éprouver des difficultés; et les publications de ces dernières années sont-là pour affirmer hautement que la France est, à ce point de vue spécial, aussi riche que ses voisins.

Cependant la moisson est loin d'avoir été complète; si certaines provinces ont été passablement explorées, d'autres attendent encore le patient collecteur qui, sans se laisser rebuter par les résultats médiocres qui accompagnent souvent le début de l'exploration, ne se lasse pas d'interroger et finisse par découvrir, dans des pays qui paraissent médiocrement riches, des choses du plus grand intérêt.

Il n'est pas en effet aussi facile qu'on se l'imagine de recueillir la littérature orale. Même dans les pays où elle est encore florissante, il faut, pour la trouver, réunir un certain nombre de conditions. Je vais essayer, en m'aidant d'une expérience personnelle déjà longue, d'esquisser les divers moyens à employer pour arriver à une récolte fructueuse.

D'une manière générale, on peut dire que les paysans français

appartiennent à une couche de civilisation inférieure, au moins par certains côtés, à celle des habitants des villes qui ont quelque teinture des lettres. Si l'on admet que ces derniers soient des hommes du XIXe siècle, bien des paysans sont de deux ou trois siècles en arrière; parfois même leur culture est celle du moyen âge. Si au point de vue des traditions populaires cet état d'esprit est précieux, parce que les croyances et les légendes ont mieux conservé leur naïveté et leur forme, il constitue à d'autres égards une difficulté. Les paysans, qui ont conscience de la différence d'idées qui les sépare des gens plus avancés en évolution, n'accordent pas facilement leur confiance. Ils craignent qu'on ne se moque de leurs récits du temps passé, et ce n'est pas tout à fait sans raison; souvent des demi-lettrés sont peu indulgents pour les croyances naïves, arriérées si l'on veut, de leurs concitoyens des champs, et ne se font pas faute de s'en moquer hautement. Aussi le premier mouvement d'un paysan, lorsqu'il se trouve en présence d'un *monsieur* qui l'interroge, est la défiance ou tout au moins la réserve, et, comme personne ne sait mieux que lui se taire quand il le veut, il reste impénétrable, jusqu'au jour où il est convaincu qu'on ne se moquera pas de lui.

Pas plus à la campagne qu'à la ville la confiance ne se commande; pour l'obtenir il faut déployer un certain tact, dont la théorie est assez difficile à démontrer. C'est avant tout affaire d'observation du milieu ambiant. On peut dire toutefois que si l'on a habité pendant quelque temps un pays, et que l'on ait été aimable avec les paysans, *pas fier*, comme ils disent, il arrive un moment où ils ne sont plus gênés, et où l'on peut, sans trop en avoir l'air, obtenir de précieux renseignements. Mais il est nécessaire de s'observer, et, quelle que soit la chose qu'on entende, de ne pas protester contre son absurdité, de ne pas sourire de sa naïveté; il faut, en un mot, paraître à ce point de vue être dans le même courant qu'eux, s'amuser de leur comique grossier, s'intéresser à leurs légendes (ce qui n'est pas très difficile, plusieurs étant charmantes), et accepter leurs superstitions et leurs croyances sans les discuter.

***

On croyait autrefois que pour recueillir les traditions popu-

laires il était indispensable d'aller voir les paysans dans leur demeure et d'assister à leurs veillées. Sans vouloir dire du mal de cette méthode, dont j'ai parfois usé avec fruit, je crois, si j'en juge par ma propre expérience, qu'elle n'est pas la meilleure. La présence d'un étranger, d'un monsieur, au foyer de la ferme met le plus souvent les gens mal à l'aise; leur hôte fût-il sympathique, ils s'observent devant lui. Ils ne sont pas, de plus, toujours en train de raconter : après les travaux du jour en plein air, les plus robustes éprouvent un peu de fatigue; souvent aussi ils sont préoccupés du temps, de l'apparence des récoltes et de bien d'autres soucis.

J'ai souvent employé, et presque toujours avec succès, un autre moyen : il consiste à réunir, chez soi ou chez un ami, un certain nombre de gens du pays, à les mettre bien à l'aise en leur offrant du tabac et aussi un peu de boisson. Les premiers moments sont froids; mais si on cause avec eux, si, donnant l'exemple, on leur raconte quelque chose, ils ne tardent pas à s'y intéresser; un conteur commence : pendant qu'il parle, les souvenirs des autres se réveillent, et un conte n'est pas plutôt fini qu'une des personnes présentes déclare qu'elle connaît quelque récit analogue et propose de le raconter. C'est qu'en effet un conte appelle l'autre. Il arrive souvent que le paysan ou le marin auquel on demande s'il en connaît, répond négativement, et parfois il est de la meilleure foi du monde. Il en a su, mais il y a longtemps qu'il n'y a pensé, et il croit les avoir oubliés alors qu'ils sont simplement endormis dans sa mémoire : les récits qu'il écoute les lui rappellent, et comme presque toujours il les a entendus dans son enfance, époque où les impressions se gravent profondément, il ne tarde pas à se remémorer ce qu'il croyait à jamais effacé de son souvenir : « Des contes, s'écriait une femme que j'interrogeais, j'en ai su plus d'une *pouchée* (plein un sac), j'en aurais dit d'ici à demain matin, mais je n'en sais plus. » Cependant, quand je lui eus raconté un conte, elle s'en rappela un, puis deux, puis une foule : c'est à elle que je dois les plus intéressants des récits de mes deux premiers volumes.

Les femmes sont, en effet, presque toujours les meilleures conteuses; elles oublient moins que les hommes, parce que ces récits qui

les ont charmées, amusées ou terrifiées, elles les racontent aux petits enfants, toujours avides de merveilleux ; en passant par leur bouche, vieille ou jeune, le récit a je ne sais quelle grâce qu'on ne retrouve pas dans ceux des hommes : presque tous les collecteurs de légendes, à commencer par les frères Grimm, ont eu la bonne fortune de rencontrer conservées par les femmes les meilleures et les plus charmantes versions populaires. La même grâce se retrouve parfois, mais plus rarement, parmi les enfants ; eux, ils croient souvent à la réalité du conte : j'en ai vu qui étaient si *entraînés* par leur récit qu'ils semblaient personnellement mêlés aux aventures du héros, et que leur dialogue était doux s'il parlait, rude si l'ogre, le diable ou le méchant prenait la parole. J'en ai vu s'indigner, ou parler des personnages comme s'ils les voyaient : « Il arriva chez la princesse! — oh! était-elle belle! » s'écriait l'un d'eux, comme si elle avait été présente devant lui.

***

La connaissance de la topographie locale a aussi son importance en matière de légende. A côté des contes proprement dits, qui se passent généralement dans le royaume indéterminé de la féerie, il en est d'autres qui semblent spéciaux au pays, ou qui du moins y sont localisés par le conteur. Bien que parfois ces récits soient à l'état fragmentaire, ce ne sont pas les moins intéressants : on y rencontre des épisodes originaux ou qui tiennent à une sorte d'histoire légendaire de la contrée.

Lorsqu'un pays est au bord de la mer ou près d'un fleuve, si les fontaines sont claires et l'eau de belle qualité, il y a des chances pour trouver des légendes qui se rattachent — parfois sous une forme christianisée — aux divinités ou aux fées de la mer et des eaux, ce monde si complexe et si poétique, où survivent les débris d'un des plus anciens cultes de l'humanité.

S'il y a des forêts, elles sont hantées par des lutins, des fées, des chasseurs ou des animaux fantastiques, souvent par des ogres ou par des brigands : le mystère des grands arbres se prête à l'épouvante. Le petit Poucet abandonné dans la forêt émeut plus les enfants que les chambres sanglantes de la Barbe Bleue, que son coutelas levé sur sa septième femme. Les mégalithes, et les roches naturelles remarquables par leurs dimensions

ou leurs formes, sont aussi le théâtre de merveilleux récits : sous ces pierres il y a des trésors que l'on ne peut avoir qu'à certaines heures, et que gardent des esprits terribles ou des monstres hideux : il faut pour leur échapper ou pour les séduire un charme aussi rare que le rameau d'or du poète. Parfois elles servent de demeure à des fées ou à des lutins : le peuple associe à ces créatures pré-chrétiennes les saints qui y ont laissé leur empreinte, les diables qui les ont lancées ou transportées, et dont on montre les griffes imprimées sur la pierre. Souvent tous ces génies se confondent et sont attachés au même monument. On est alors en présence de trois époques qui survivent dans la légende : les divinités anciennes sont devenues des fées ou des lutins, ou, par une transformation dernière, à laquelle les apôtres des païens aidèrent de tout leur pouvoir, des démons hideux et malfaisants; au dieu local le peuple, parfois l'Église elle-même, a substitué un saint, héritier de plusieurs de ses attributions.

Les noms de lieux jouent ici un rôle important : on sait, par de nombreuses preuves, que rien ne se conserve mieux que les noms attribués à tel ou tel endroit. Lorsqu'un champ s'appelle le Clos de la Fée, on est porté à croire qu'une légende s'y rattache, et parfois on la retrouve. Dans la Haute-Bretagne, par exemple, où Margot est synonyme de fée, il m'est arrivé plusieurs fois, en entendant parler d'un lieu dit le Champ Margot ou la Pierre à Margot, d'interroger les paysans, et de rencontrer des légendes, tout au moins des souvenirs.

Ce monde de la féerie est, du reste, infini : les mines, surtout celles qui sont souterraines, ont leurs génies et leurs démons, les arbres ont les leurs, et des lutins, généralement malfaisants, se plaisent à jouer des tours aux laboureurs, rouillant le blé, tachant les pommes de terre, et se cachant dans les nuées orageuses qui versent la grêle ou dans les tourbillons qui font voler le foin en l'air.

***

Lorsque le patois est la langue courante d'un pays, il est naturellement indispensable de le connaître ; dans ceux où il n'est point une langue, mais un simple dialecte du français, sa connaissance est aussi très utile, presque nécessaire même. Il

n'y a pas besoin de le parler constamment; mais il faut pouvoir expliquer, de manière à se mettre à la portée des auditeurs, les mots français qui ne sont pas compris d'abord par eux. Dans un récit fait par un paysan, il importe de comprendre assez son langage pour ne pas être obligé de l'arrêter et de lui demander la signification d'un terme obscur : une interruption coupe toujours la verve d'un conteur. Si l'on est embarrassé par un terme qu'on entend pour la première fois, — et cela peut arriver à ceux qui connaissent le mieux un patois, — il vaut mieux le noter, et attendre, pour s'enquérir de sa valeur exacte, que le conteur ait terminé son récit.

La parole allant plus vite que l'écriture, il est presque impossible d'arriver à reproduire toutes les paroles d'un conteur. Quelquefois même il n'aime pas à voir coucher par écrit ce qu'il dit, et il se méfie. Lorsqu'il n'y a pas à craindre une défiance de sa part, on peut prendre des jalons qui, la mémoire aidant, servent à reconstituer le récit entier. Si on est bien doué de ce côté, et, pour être bon collecteur de contes, c'est une qualité presque indispensable, avec quelques notes bien prises, surtout si on rédige tout de suite, on arrive à reproduire les phrases même des conteurs. Ceux-ci sont de diverses sortes. Quelques-uns, surtout parmi les enfants et les femmes, content avec un tel charme et une telle naïveté que le mieux est de les reproduire en élaguant seulement les répétitions inutiles (il en est au contraire qu'il faut conserver avec soin, car elles sont essentielles au récit), en traduisant les mots patois qui ne sont pas pittoresques et en remplaçant les façons de parler par trop incorrectes; les mots patois qui sont bien faits, qui peignent bien, et qu'on peut expliquer par une courte note, donnent de la saveur au récit. Lorsqu'on n'a pas la chance d'avoir des conteurs excellents, il vaut encore mieux garder le récit sèchement fait des contes intéressants dans leur trame, que d'essayer de les rendre pittoresques. On risquerait de tomber dans la composition littéraire qui n'est pas ici de mise (1). Un conte

(1) Dans mon livre des *Contes des provinces de France*, librairie Cerf, on trouvera de nombreux exemples des différentes manières des collecteurs de contes populaires français.

bien écouté et bien noté, c'est un paysan à l'aise, parfois noble d'allures, dans son costume auquel il est habitué; le conte arrangé a toujours un peu l'air d'un campagnard en redingote.

En plusieurs pays, les instituteurs ont collaboré de la manière la plus profitable à l'enquête sur les traditions, les contes et les légendes. Pour n'en citer qu'un exemple, ceux du pays basque ont fourni à M. Cerquand une bonne partie des matériaux de son excellent recueil. Par leurs relations quotidiennes avec les paysans, dont ils savent le langage, par la connaissance qu'ils ont de la topographie du pays, les instituteurs peuvent rendre d'éminents services dans l'enquête qui se poursuit actuellement sur nos traditions nationales. Leurs découvertes seraient sans doute favorablement accueillies par les Sociétés savantes du département qu'ils habitent. En tout cas, elles pourraient être communiquées à la *Société des Traditions populaires*, récemment fondée à Paris. Le comité de rédaction de la *Société* examinera avec soin les manuscrits envoyés, et, s'il ne les publie pas, il se fera du moins un devoir de donner des conseils aux instituteurs qui voudraient occuper leurs loisirs à l'œuvre, à la fois patriotique et intéressante, de préserver de l'oubli ce qui subsiste encore de notre trésor légendaire (1).

Paul Sébillot.

---

(1) Prière d'adresser les documents destinés à la *Revue des Traditions populaires* (écrits sur un seul côté) à M. Paul Sébillot, 4, rue de l'Odéon, Paris.

une les transformations de la matière première, il est nécessaire que les objets soient groupés dans le même ordre, de manière à former des *séries*. Il y aura la série de la soie qui commence au ver à soie et finit aux étoffes, celle du coton qui commence à l'arbre et se termine aux tissus de coton en passant par tous les intermédiaires. En parcourant une série, l'élève, guidé par les explications du maître, voit en petit ce qu'il aurait vu en grand dans une visite aux manufactures.

4° Cette disposition en séries n'entraîne pas, comme on pourrait le croire, la fixation de tous les échantillons d'une série sur un carton. Les échantillons de la série sont et doivent rester libres. Nous avons déjà montré plus haut quelques avantages de cette disposition; il en est d'autres que nous devons signaler ici. Le musée scolaire peut servir à des leçons de choses de toute nature, et l'instituteur devra recourir à ses échantillons toutes les fois que son enseignement l'exigera, quand bien même il ne s'agirait pas d'une leçon de choses proprement dite. Les objets séparés d'une série seront empruntés à cet effet, sauf à être remis en place par la suite. Cette disposition évitera en outre les doubles emplois et par suite contribuera à réduire le prix du musée, considération qui a bien sa valeur puisque toutes nos communes ne sont pas assez riches pour se procurer des musées coûteux mais bien conditionnés. Sans doute il serait bon que chaque série fût complète, lors même qu'un échantillon se trouverait répété dans trois ou quatre séries différentes; mais on conviendra aussi qu'un échantillon est bien suffisant s'il est libre et permet à l'instituteur de compléter une série au moment de la leçon. Nous verrons bientôt que les doubles emplois n'ont pas su être évités par tous les éditeurs de musées.

5° Nous croyons qu'une large place doit être réservée aux produits d'origine exotique. Ces produits sont très nombreux et d'un usage continuel parmi nous, mais ce sont les produits ouvrés définitifs, café, coton, thé, etc., et la série n'est représentée que par son dernier terme. Il faut compléter ces séries avec d'autant plus de soin que les adultes, et à plus forte raison les enfants, ont des idées complètement fausses sur la nature et l'origine de produits dont ils se servent tous les jours.

6° Malgré tout, il sera évidemment impossible de compléter certaines séries, d'autant plus que nous entendons faire commencer la série à la plante, au minéral ou à l'animal. On parlera de l'ivoire en faisant l'histoire naturelle de l'éléphant, de l'hippopotame, du narval et du morse; du café en faisant l'histoire du caféier. Ces animaux et ces plantes devront être montrés aux élèves, et puisqu'on ne peut les faire voir en nature, il est nécessaire qu'ils soient représentés, sinon sur des tableaux, au moins dans les vignettes des livres classiques. Ces tableaux ou ces vignettes sont le complément indispensable de tout musée scolaire; ils permettent d'ailleurs de

représenter des machines et tout un matériel d'industrie qui ne saurait trouver sa place dans le musée.

7° Nous terminerons cette étude préliminaire en recommandant aux éditeurs le choix de beaux et bons échantillons. La question d'argent doit être ici complètement laissée de côté et nous ne connaissons rien de plus triste qu'un musée où tous les échantillons crient à l'indigence. Au surplus, il faut autant que possible frapper l'œil de l'élève et lui faire aimer son musée; on n'arrivera à ce résultat qu'en suivant la voie que nous indiquons.

Nous n'avons pas à signaler ici les usages du musée scolaire. Nous tenons seulement à émettre une opinion sur la manière dont le musée doit être disposé à l'intérieur de l'école. Les échantillons doivent-ils être constamment sous les yeux des élèves, dans des tiroirs ou sur des tableaux, ou bien doit-on les renfermer et ne les montrer qu'au moment de la leçon? A l'encontre de plusieurs, nous répondons sans hésiter que nous préférons les armoires closes. La raison principale est la suivante. Un musée scolaire se compose parfois d'un millier d'objets divers; étalés sur les murs, ces objets ne sauraient frapper, en raison même de leur abondance; l'élève passe de l'un à l'autre, en embrasse même plusieurs à la fois, mais ne se fixe sur aucun. Il éprouve cet éblouissement particulier connu de toutes les personnes qui ont visité un riche musée ou une exposition, il garde une impression superficielle de certaines choses et ne peut rien préciser, ou plutôt il ne précise que l'inutile, l'accessoire, comme la disposition des tableaux et l'ensemble des couleurs les plus vives. Le mal de ces exhibitions, c'est qu'on s'habitue à les voir d'un œil distrait, si bien qu'au moment de la leçon, lorsque l'objet devrait frapper, il n'attire plus qu'une attention vague et superficielle. A notre avis, ce qui est bon pour les cartes de géographie, dont les contours se gravent à la longue dans la mémoire, est très mauvais pour les musées, et nous pensons que beaucoup de pédagogues seront de notre avis. Il y a enfin, dans cette manière de faire, une raison d'intérêt qu'on ne saurait dédaigner. On sait combien les murs d'une classe se salissent promptement, soit par les poussières, soit par les émanations de toutes sortes. La plupart des échantillons exposés sur les murs se ternissent, se couvrent de poussière au point de devenir méconnaissables; ils perdent par là tout l'intérêt qu'ils auraient pu exciter pendant les leçons. Pour notre part, nous avons été frappé plus d'une fois de l'état piteux dans lequel se trouvaient les cartons appendus aux murs de la classe, et nous croyons que les instituteurs auraient mieux fait de les tenir sous clef, quand ils n'en avaient pas un besoin immédiat.

Étudions maintenant les différents musées scolaires actuellement en vente à Paris. Ces musées sont au nombre de quatre :

Le Musée Dorangeon, publié par la librairie Delagrave;

Le Musée Saffray, publié par la librairie Hachette;

Le Musée Vlasto, en vente à la Société Générale des produits chimiques,

Le Musée Deyrolle.

Nous ne parlerons pas du Musée scolaire de MM. Dauzac et Cie, naturalistes-préparateurs à Naujan (Haute-Garonne). C'est une collection d'échantillons d'histoire naturelle, mais ce n'est pas le musée comme nous l'entendons ici.

Musée Dorangeon.

Le *Musée industriel scolaire* de M. Dorangeon se compose de douze tableaux. Les échantillons, au nombre de 1,200, sont fixés sur ces tableaux, mais peuvent être détachés; au-dessous de chaque échantillon est une courte note se rapportant à son histoire. M. Dorangeon n'a pas publié d'ouvrage spécial ayant trait à son musée, mais il expose les principes qui lui ont servi à l'établir dans une courte *Notice sur le musée industriel scolaire,* publiée par la librairie Delagrave. Cette notice n'est, en somme, qu'un prospectus reproduisant les photographies des douze tableaux du musée. En y jetant un coup d'œil, l'instituteur pourra se rendre un compte assez exact de la valeur du musée.

Nous allons passer rapidement en revue le musée d'abord, puis les notes qui accompagnent les échantillons, en indiquant les qualités et les défauts que nous y avons remarqués.

Le Musée. — Nous empruntons à la *Notice* le plan général du musée. « On y trouve, dit-elle, étudiés dans toutes leurs phases, les différentes industries qu'il est indispensable de faire connaître aux enfants. Ces industries, au nombre de *soixante-quinze,* sont représentées par *douze cents échantillons* environ qui montrent l'état de la matière après chacune des transformations qu'elle subit pour être livrée à la consommation... Le *Musée industriel scolaire* a été établi sur des tableaux en carton fort (1). Ces tableaux sont au nombre de douze. Chacun d'eux comprend douze séries et chaque série contient en moyenne dix échantillons. Grâce à un ingénieux système d'attache, le maître peut non seulement détacher chaque série du tableau, mais aussi chacun des échantillons. Ce procédé lui permet de ne faire passer sous les yeux de l'élève que ce qui fait l'objet spécial de son étude. Les échantillons sont choisis avec un soin tout particulier et de dimensions suffisantes pour être facilement distingués de tous les points d'une classe... » Nous ferons remarquer que M. Dorangeon donne au mot *série* un sens tout autre que nous. Pour lui, une série est un carton sur lequel sont fixés une dizaine

(1) Chaque tableau mesure en longueur 0m,74, en largeur 0m,48. Ces tableaux sont contenus dans une caisse à rainures.

d'échantillons, pour nous c'est la suite de toutes les transformations subies par une même matière première. Nous laisserons au mot *série* le sens que nous lui avons attribué et, pour qu'il n'y ait pas d'équivoque, nous donnerons aux séries de M. Dorangeon le nom de *cartons*.

Ces cartons peuvent être détachés de la manière suivante : Engagés à leurs deux extrémités rétrécies dans une anse en fil de fer, on les enlève du tableau en les courbant vers le milieu et dégageant une extrémité après l'autre. Ce système d'attache nous paraît défectueux; le carton se courbe aisément, il est vrai, mais on peut craindre qu'il ne résiste pas très longtemps aux courbures successives auxquelles il sera soumis. Il eût été facile de trouver mieux. Les échantillons sont en partie exposés directement et fixés par des fils de laiton, en partie dans des tubes d'un centimètre au plus de diamètre; ces tubes sont fixés de la même manière que les autres échantillons. Il n'est pas très commode de dégager les échantillons libres ou les tubes du fil de laiton qui les retient; il est moins facile encore de les remettre en place; nous croyons même que, pour certains échantillons libres, la séparation est très difficile, sinon impossible. Les tubes sont fermés par un bouchon de 4 à 5 millimètres de longueur; ces bouchons sont à peu près aussi larges en haut qu'en bas, de sorte qu'ils sont complètement enfoncés dans le tube; on se demande comment on pourra les sortir pour mettre en évidence les produits renfermés dans le tube. Bien plus, certains tubes contiennent deux produits séparés par un bouchon poussé jusqu'au milieu du tube (8e tableau, outremer et ocre rouge), disposition aussi mauvaise que possible. Les échantillons sont *beaucoup trop réduits* et nous ne croyons pas qu'ils puissent « être facilement distingués de tous les points d'une classe ». La plupart des produits renfermés dans les tubes occupent à peine un volume de deux centimètres cubes, et pour beaucoup cette dose est inférieure à un centimètre cube. Les échantillons libres sont aussi beaucoup trop petits; les plus gros ont à peine les dimensions d'un morceau de sucre taillé pour le café; mais beaucoup ne vont pas jusque là et se réduisent à des proportions tout à fait minuscules. Nous avons vu un petit morceau de lazagne qui pesait à peine 5 centigrammes, une noix réduite à sa demi-coquille et une noisette traitée de la même façon! Le laurier est représenté par une simple feuille et le rayon de l'abeille est à peine reconnaissable.

Les échantillons sont classés de la manière suivante :

Alimentation. — 1er tableau, céréales et pâtes alimentaires; — 2e, les légumes et les épices; — 3e, les boissons, industries diverses (poteries, verrerie, bouchons, etc.).

Vêtement. — 4e, le lin et le chanvre; — 5e, le coton et le jute; — 6e, la laine et la soie; — 7e, le cuir et les peaux; — 8e, la teinture et le nettoyage.

Habitation. — 9e, les pierres et les bois; — 10e, la métallurgie; — 11e, le chauffage et l'éclairage.

Besoins intellectuels. — 12e, industries diverses (papier, plumes, crayons, impression, etc.).

Cette classification n'est pas mauvaise et peut se justifier par bien des raisons. Nous ferons remarquer pourtant que les leçons de choses ne sont pas faites uniquement pour initier l'élève aux connaissances industrielles; elles doivent le préparer aux études ultérieures et notamment à l'étude des sciences naturelles. Il eût été préférable d'établir les divisions principales du musée en prenant pour bases les trois règnes naturels et conservant comme subdivisions les groupes principaux de M. Dorangeon. De la sorte, la céramique et la fabrication du verre auraient été réunies à d'autres industries se rattachant aux minéraux. Quand M. Dorangeon range ces deux industries dans la classe de l'alimentation, il fait un groupement un peu arbitraire, la verrerie et le travail de l'argile donnant des produits qui servent, pour une part, à recevoir les aliments, pour une autre à édifier nos demeures.

Les séries du musée sont, en général, établies avec soin. L'une des plus intéressantes est celle du coton; elle occupe un tableau presque tout entier. Nous voyons d'abord le coton brut, tel qu'il vient d'être arraché du fruit; à côté se place du coton battu, beaucoup plus net déjà que le précédent, puis le coton cardé et les déchets provenant du cardage. Voici un bel échantillon de coton laminé, plusieurs flottes de coton étiré mais non encore filé, puis des fils de diverses sortes, enfin un grand nombre de tissus de coton: calicot, drap de Rouen, mousseline, tulle, indienne, moleskine, etc., et enfin de bons spécimens de velours d'Amiens indiquant la manière dont cette étoffe se fabrique. Les séries de la laine et de la soie ne le cèdent en rien à celles du coton, et nous pourrions en dire autant de celles du cuir et de l'éclairage. Les diverses séries de l'alimentation ont en général une moindre valeur, sans cesser pourtant d'être intéressantes. Nous aimons assez les deux séries de la teinture et du nettoyage, la première surtout. M. Dorangeon a réuni dans des tubes un grand nombre de matières colorantes industrielles, et ces couleurs se trouvent reproduites avec une assez grande variété dans les pelotons de fils joints à la même série. La confection des brosses occupe un carton et se termine par une petite brosse achevée en certains points, aux diverses phases de sa fabrication sur d'autres. Nous avons vu avec plaisir les états successifs que présente une plume, depuis la feuille d'acier dans laquelle on la découpe, jusqu'à la plume bien achevée: il y a là une série de cinq échantillons qui fera plaisir aux élèves. Les séries de la faïence et de la porcelaine sont d'un intérêt assez vif; on voit là de minuscules assiettes et de petits plats parfaitement travaillés; les voilà sous la forme d'argile brute, puis moulés, puis enfin brillants sous leur couche de vernis.

Celle du verre laisse par contre à désirer; pourquoi le verre n'est-il représenté que par des cassures informes et sans cachet dans les musées que nous avons vus, tandis que sur les photographies on trouve à la place des cassures une petite carafe?

Ce qui nous a plu dans certaines séries, trop rares malheureusement, c'est la présence d'échantillons parfaitement suffisants; on n'a pas marchandé sur le coton, la laine, le chanvre, le lin, etc., et l'on a bien fait. Nous regrettons d'avoir à signaler le contraire pour la plupart des autres. La mousseline et la dentelle auront à se plaindre de la part qu'on leur a faite, mais elles sont relativement bien représentées si on les compare aux minerais. Comment pourrait-on se faire une idée de la galène avec un échantillon gros comme une noisette, surtout si cette galène est un fragment de cristal bien net et sans roche encaissante? Les pierres sont un peu plus grosses, guère plus; mais on a eu le tort de les tailler au couteau, de façon à masquer les cassures vives, celles-là mêmes qui devraient être complètement mises à jour; ce qu'on n'a pas fait pour le petit morceau de granit parce qu'il est trop dur, on eût bien fait de le négliger pour le calcaire de maçonnerie. Par contre, nous avons vu un bel échantillon d'antimoine, un groupe intéressant de plaquettes de bois indigènes et exotiques, des cuirs nombreux et bien préparés. Ces cuirs sont choisis avec soin et de belle qualité, beaucoup d'étoffes de soie sont assez belles, mais certaines étoffes de coton manquent absolument de relief. Les indiennes, qu'il eût été si facile de bien représenter, sont ternes, sans coloration et assez mal choisies; les draps valent beaucoup mieux, et à côté de ceux-ci nous tenons à signaler de forts jolis échantillons de velours d'Utrecht. Nous aurions voulu que M. Dorangeon eût placé, en tête des séries du coton et de la soie, le fruit du coton avec sa bourre et le ver à soie conservé dans l'alcool; il s'est contenté de les dessiner, mais nous espérons qu'il reviendra plus tard sur ce détail.

Les produits exotiques, nous venons de le voir, ne font pas défaut dans le musée; on nous permettra cependant de dire qu'ils auraient pu y tenir une plus large place, surtout si l'on pense que de tous les musées, celui qui nous occupe est celui qui renferme le plus d'échantillons. Parfois, l'auteur a oublié de nous montrer la transformation de ces mêmes produits exotiques. Prenons le tampico, par exemple; l'échantillon qui le représente est un paquet de douze à quinze fibres parfaitement rectilignes. Voilà qui est bien, mais nos élèves ne reconnaîtront point avec cela ce crin tordu et crispé dont on fait les matelas à bas prix; deux échantillons de tampico, l'un naturel, l'autre ouvré, auraient comblé cette lacune.

Notes qui accompagnent les échantillons. — Les notes qui accompagnent les échantillons sont excessivement courtes. « La notice explicative, placée immédiatement au-dessous de chaque échantillon,

dit M. Dorangeon, en constitue l'historique. C'est un guide précieux pour le maître qui, n'ayant pas toujours des loisirs suffisants pour préparer sa leçon, n'a qu'à s'inspirer de ces notices d'un développement facile pour être à même de donner immédiatement à ses élèves un enseignement substantiel et intéressant. » Nous voudrions que l'instituteur eût toujours le loisir de préparer ses leçons, surtout les leçons de choses, et nous craignons fort, si la leçon n'est pas préparée, que les notes des échantillons ne soient tout à fait insuffisantes. Nécessairement fort courtes et très concises, ces notes manquent d'intérêt; la plupart pourtant ont été rédigées avec soin et seront des guides très utiles, mais à la condition d'avoir été développées par une préparation préalable. Tous les échantillons, du reste, ne sont pas accompagnés d'un texte explicatif: nous voyons deux notes seulement pour quatorze échantillons représentant les divers tissus de coton. Evidemment, la place a fait défaut à l'auteur.

Nous trouvons dans ces notes quelques indications erronées. Sous un échantillon de jute nous lisons « *Jute ou Phormium* », et l'on pourrait croire que les fibres de jute sont fournies par une Liliacée, le *Phormium tenax*, tandis qu'elles proviennent d'une Tiliacée exotique du genre *Corchorus*. D'autres indications laisseront du vague dans l'esprit de l'élève. Pourquoi, par exemple, se servir du terme « graphyte ou charbon de cornue » quand plus loin on sera obligé de désigner la mine de plomb sous son vrai nom de « graphite »?

Nous avons été heureux de rencontrer dans le musée, à la place de certains échantillons qu'il était matériellement impossible d'y faire entrer, des dessins imprimés sur les cartons mêmes. Ils complètent très utilement les séries et sont tout à fait instructifs. Outre ces dessins d'échantillons, les tableaux portent tous en tête deux dessins plus grands; ils représentent des intérieurs d'usine, des machines, ou même les plantes et les animaux qui ont fourni la matière première. Nous estimons fort cette manière d'occuper toutes les parties libres des tableaux. Ces dessins sont exécutés avec assez de soin; pour quelques-uns, l'artiste est même allé un peu trop loin. Dans les « transformations du ver à soie », on voit une brindille de mûrier couverte de feuilles, des vers à soie sont en train de brouter les feuilles, un cocon est déjà formé, à côté est une chrysalide, et un papillon voltige autour du rameau. C'est réunir en un même tableau bien des stades différents de la vie du ver; le mal ne serait pas grand si la vérité n'avait pas eu à souffrir, mais chacun sait qu'on nourrit le ver de feuilles arrachées à l'arbre et que le papillon, lourd et paresseux, ne prend guère de tels ébats.

Conclusions. — En résumé, la collection de M. Dorangeon deviendra excellente le jour où un plus grand soin sera apporté au choix des échantillons, où ces échantillons auront tous une dimension suffisante et seront plus facilement maniables. Ce qui pèche surtout,

dans ce musée, c'est le côté matériel; il a été traité trop légèrement. Les tableaux peuvent bien avoir de l'apparence au sortir de la librairie, nous doutons fort qu'ils restent longtemps intacts. Nous n'avons guère que des éloges à faire sur les séries qui le constituent et, jusqu'à un certain point, sur la distribution générale de l'ensemble. Que l'éditeur revise le musée avec soin, qu'il en fasse l'étude détaillée, qu'il tienne compte, s'il le veut, de nos observations personnelles et de celles qui pourront lui être communiquées par les instituteurs, et nous sommes persuadé que son musée rendra de réels services.

Car le Musée Dorangeon n'est pas cher (68 francs avec la caisse), et c'est là sans doute un grand avantage. Avec toutes les améliorations que nous avons indiquées, il ne coûtera guère plus, surtout si l'on supprime les très nombreux doubles emplois qu'il renferme et un grand nombre d'échantillons parfaitement inutiles. Nous sommes étonné que M. Dorangeon n'ait pas remarqué l'abondance des doubles emplois : on sent qu'il a voulu s'étendre beaucoup sans élever le prix. La chaux revient à deux ou trois endroits différents; il en est de même de la potasse, de la soude, du savon, de la houille, etc. Il y a aussi des échantillons inutiles. A quoi bon occuper une place avec de la chapelure, quelques gouttes de vin, un peu de bière, etc., etc.?

Musée Saffray.

Le Musée de M. le Dr Saffray laisse bien loin derrière lui tous les musées scolaires publiés jusqu'à ce jour. C'est une collection choisie de beaux échantillons groupés en séries très instructives. La *Collection complète* comprend 1100 échantillons; comme elle est d'un prix relativement élevé, l'auteur a publié concurremment une *Collection compendium*, abrégé de la précédente et réunissant 560 échantillons. En outre, pour aider le maître dans sa tâche, M. le Dr Saffray vient de publier le *Catalogue raisonné du Musée des écoles*. Nous aurons à étudier successivement les deux musées et le catalogue.

Collection complète. — La collection complète est logée dans les compartiments en casiers de dix tiroirs mesurant 0m,70 sur 0m,50. En même temps que ces tiroirs on peut se procurer un meuble en chêne verni, genre cartonnier, destiné à les recevoir. Une tablette à coulisse adaptée à ce meuble permet de supporter un tiroir pendant les leçons.

Les échantillons sont déposés dans les casiers; chaque tiroir est pourvu d'un plateau en carton destiné à faire circuler les échantillons parmi les élèves. Beaucoup de spécimens sont libres, d'autres sont enfermés dans des tubes parfaitement clos par des bouchons longs et très saillants en dehors du tube. Tous ces tubes peuvent être ouverts et fermés très facilement même ceux qui contiennent des

liquides volatils. Les conserves végétales ou animales elles-mêmes peuvent être exposées à l'air grâce à un procédé spécial de conservation qui, hâtons-nous de le dire, n'altère en rien la substance.

Ces échantillons ont été choisis avec le plus grand soin; ils sont tous en parfait état et choisis parmi les qualités les plus belles et les meilleures. La collection des soieries, celle des bois, les indiennes, sont très jolies à voir et nous pourrions en dire autant de toutes les autres, presque sans exception; une vigilance persévérante s'est étendue à tout et n'a pas sacrifié certains détails à l'ensemble. L'extension du Musée Saffray étant plus grande que celle des autres musées similaires, certains produits ont pu être introduits en nature au lieu d'être représentés par des dessins; on y trouve par exemple l'épi du maïs, le fruit du cotonnier, le ver à soie dans ses diverses métamorphoses, etc. Les échantillons sont tous de bonnes dimensions. Les étoffes sont représentées par des spécimens d'un décimètre carré environ; il en est de même des plaquettes de bois, des morceaux de cuir, des lames de verre, etc.; les tubes les plus petits ont au moins 12 millimètres de diamètre, et il en est beaucoup de plus grands. Enfin les roches et les minerais sont en gros échantillons très typiques; tous présentent au moins plusieurs cassures vives; ceux qui sont susceptibles d'un beau poli comme les marbres, le porphyre, la pierre lithographique, ont été affinés sur une de leurs faces.

Les produits exotiques occupent dans la collection une place plus importante que dans les autres musées scolaires, et nous approuvons fort cette innovation. Nous signalerons des poils de différentes sortes (chèvre du Thibet et cachemire de l'Inde, petit-gris, etc.), des fanons de baleine, l'ivoire, les plumes exotiques, l'écaille, la nacre, le corail, etc., parmi les produits animaux; le jute, la ramie, l'alfa, le spart, l'agave, l'ambre, l'opium, etc., parmi les produits végétaux; l'agate, l'amiante, l'écume de mer, etc., parmi les matières minérales. Pour les produits exotiques comme pour tous les autres, M. le Dr Saffray ne s'est pas contenté du produit définitif; il a établi des séries d'échantillons très instructives sur lesquelles nous aurons à revenir dans un instant. Il est même allé beaucoup plus loin; voulant donner à l'élève une idée aussi exacte que possible de l'histoire du globe, il n'a pas craint de remonter aux époques où l'industrie humaine était dans l'enfance et même jusqu à celles où l'homme n'existait pas encore; c'est pourquoi il a réuni dans sa collection, à côté d'un certain nombre de fossiles bien choisis, les haches et les silex éclatés de l'homme préhistorique.

Malgré sa richesse, le Musée des écoles ne dépasse en rien les limites de l'enseignement élémentaire. L'auteur est resté fidèle au programme qu'il s'était tracé : « Nous avons toujours eu en vue, dit-il, le minimum des connaissances usuelles que doit acquérir

l'enfant, pour bien se préparer à devenir un homme intelligent et utile dans sa condition. Voici, en résumé, ce minimum obligatoire. S'exercer à l'usage des sens, afin de les employer comme éléments d'instruction et d'éducation, puis comme instruments de travail, de production; — savoir de quoi se compose le sol nourricier, le sous-sol et les couches profondes d'où l'on retire les matériaux de construction et d'ornement de nos demeures, les minerais, les combustibles minéraux; — étudier les produits que fournissent à l'alimentation et à l'industrie les animaux familiers et quelques autres qu'il importe de connaître; — apprendre à distinguer les principales productions des forêts, des prairies, des champs, de vergers, et celles de la nature sauvage... »

L'auteur a établi quatre grandes divisions très naturelles correspondant à l'Homme, aux Animaux, aux Végétaux et aux Minéraux.

1re *division: l'Homme* (1 tiroir). — Cette division, récemment introduite par M. le Dr Saffray, a exclusivement pour objet la « *Gymnastique des sens* ». Elle comprend cinq séries; celles de l'odorat et du goût ont naturellement moins d'importance que les autres; celles du toucher, de la vue et de l'ouïe offrent un grand intérêt. Des plaques à percussion servent à faire l'éducation de l'oreille, un sonomètre donne les premieres notions de la gamme, et un petit harmonica métallique au son argentin compléte agréablement cette série. Un groupe de petits spécimens parfaitement appropriés à leur usage est destiné à l'éducation du toucher: la longueur, la largeur, l'épaisseur, le poids des corps et l'état de leur surface sont appréciés par le simple contact; un compas à pointes fines permet d'étudier la sensibilité relative des diverses parties du corps. La série de la vue renferme un disque de Newton avec une gamme complète des couleurs: cette gamme servira de terme de comparaison pour étudier les nuances délicates de bobines de laine aux couleurs variées; la série se termine par un ensemble d'objets destinés à l'étude des illusions d'optique et des premiers éléments du dessin linéaire et de la perspective.

2e *division: Règne animal* (2 tiroirs). — Une première section embrasse les produits tirés des mammifères; une autre s'étend aux produits de tous les vertébrés sans mamelles et des invertébrés. Dans la première, 36 échantillons sont consacrés au travail de la laine. A côté se trouvent les poils et les produits ouvrés qui en résultent: poils de chèvre et velours d'Utrecht, feutre, blaireau et petit-gris; puis les soies et une brosse en voie de fabrication, les crins, les piquants, la corne et ses nombreux produits, le bois de cerf brut et ouvré, les os et leurs dérivés, l'ivoire, les matières grasses, les conserves alimentaires et enfin, pour terminer, une belle collection de cuirs tannés, mégis et houssés. Les séries de la laine, de l'os et des peaux doivent être citées parmi les plus intéressantes de cette section.

En tête de la deuxième section, nous remarquons avant tout la peau du grèbe, les plumes des oiseaux, des peaux de reptiles tannées,

l'écaille brute et l'écaille ouvrée, enfin les divers produits tirés des poissons, colle, fausses perles, etc. La classe des insectes est richement représentée: voici l'abeille avec son rayon de miel, le ver à soie, les cantharides suivies de la cochenille et du carmin. Les mollusques nous donnent la nacre: à côté de la pintadine on voit un bouton fait avec sa coquille, et la nacre de l'haliotide est représentée par un charmant produit ouvré. Le corail brut est à sa place naturelle à côté du corail travaillé et des madrépores rameux; enfin quatre beaux échantillons se rapportent à l'industrie des éponges.

Nous voudrions pouvoir insister sur la plupart des séries de cette section. Force est de nous limiter, et nous parlerons seulement de la série du ver à soie. Elle nous offre d'abord l'ensemble complet des métamorphoses de l'animal: le cocon, sa chrysalide, le ver et enfin l'insecte ailé avec les œufs qu'il a pondus; voici la soie grège provenant du dévidage, l'organsin écru formé par la réunion de plusieurs fils de soie grège, puis ce même organsin débarrassé de son *grès* par la cuisson, enfin des fils de soie floche et de soie teinte. Cette série se termine par une remarquable collection de tissus de soie: foulard, faille, moiré, satin, ruban, etc.

3e *division: Règne végétal* (3 tiroirs). — Cette division commence par la collection des bois indigènes et exotiques. Chaque essence est accompagnée de ses divers produits. Une planchette de pin, par exemple, est réunie aux feuilles et aux cônes de cet arbre, avec la térébenthine et les produits qui en sont issus: galipot, résine, poix, essence de térébenthine, noir animal, encre d'imprimerie, etc. L'auteur a eu l'heureuse idée de montrer la structure et les couches annuelles du bois sur une rondelle, mais nous ne pensons pas qu'il soit possible d'étudier sérieusement le bois en voie de formation sur le petit rameau desséché de la collection. Les autres sections sont établies avec le même soin, elles sont essentiellement consacrées aux plantes tinctoriales, oléifères et saccharifères, aux plantes textiles les plus diverses, au papier et au carton, aux sucs végétaux et aux plantes alimentaires. La série du coton est des plus riches: elle commence par un beau fruit du cotonnier dans sa bourre et se termine par une petite exposition des tissus de coton. Parmi ces derniers, nous avons remarqué cinq échantillons d'indienne aux diverses phases de leur impression; ils intéresseront et instruiront certainement beaucoup les enfants. Un soin tout spécial a été accordé au papier et au carton; cette série commence par la matière première, chiffons triés, vieux papiers, paille, bois, jute et alfa: on a prélevé des spécimens aux différentes phases du travail, depuis la pâte de papier jusqu'aux papiers les plus divers. Dans le groupe des sucs végétaux, nous citerons tout particulièrement la série du caoutchouc et celle de la gutta-perca. Dans cette dernière on voit un tronçon de câble télégraphique sous-marin, à côté d'une empreinte galvanoplastique et du dépôt de cuivre retiré de cette empreinte.

4e division : Règne minéral (3 tiroirs). — Cette division comprend les sections suivantes : pierres et terres, céramique, fossiles et objets préhistoriques, combustibles, minéraux, minerais et métaux. Les fossiles sont peu nombreux, mais bien choisis : à côté d'une empreinte de plante houillère on voit un poisson du terrain permien; l'élève se fera ainsi une idée exacte de la variété des êtres vivants aux débuts de l'histoire du globe. Les séries de la céramique sont d'un grand intérêt. Le travail du verre est très complètement représenté : avec quatre échantillons successifs nous assistons à la fabrication des glaces ; trois échantillons sont consacrés à la fabrication d'une même bouteille ; enfin une petite coupe nous montre sur son pourtour les phases successives de la taille du verre.

Les industries métallurgiques occupent une grande place dans cette division, et M. le Dr Saffray n'exagère rien quand il décrit l'industrie du fer : « Quoi de plus intéressant, dit-il, que de suivre les transformations successives de ces argiles rouilleuses qui sont des minerais de fer, depuis leur entrée dans le haut fourneau jusqu'à la confection d'un bijou en acier poli ? Voici le laitier qui surnageait sur la masse fondue, puis la gueuse ou fer de première coulée, qui a besoin d'être affinée pour produire cette rosace en fonte moulée. Des barreaux cassés de fonte, de fer doux fibreux et d'acier permettent d'étudier la sonorité, la dureté, la texture de chaque spécimen. Puis viennent les tôles, les fils écrouis, recuits et clairs, quelques composés naturels de fer employés dans l'industrie, et d'autres composés préparés par le chimiste, avec un spécimen de leur application. Notons deux excellentes leçons de choses sous la forme la plus concrète : la fabrication d'une aiguille et celle d'une plume d'acier, montrant chaque phase du travail et expliquant aux yeux les procédés industriels. » Les autres industries métallurgiques ont été traitées avec le même bonheur.

Cet examen rapide terminé, nous n'avons guère à signaler que des lacunes peu importantes. M. le Dr Saffray passe un peu rapidement sur la fabrication des bougies stéariques ; il aurait pu joindre à son musée divers fruits tels que l'amande et les fruits si curieux du châtaignier et du hêtre ; à côté du blé niellé on aimerait à voir le blé charbonné et quelques feuilles de blé rouillé. Dans la collection des produits chimiques industriels nous n'avons pas remarqué l'eau de javelle, le chlorure de chaux, etc. Notons pour terminer que, si l'empreinte du poisson permien est parfaitement nette, on n'en saurait dire autant de la fougère carbonifère : l'échantillon a été mal choisi et il sera bon de prendre le moulage d'une autre fougère plus caractéristique.

Collection Compendium. — La Collection compendium comprend environ 560 spécimens réunis dans cinq tiroirs avec un meuble analogue à celui de la collection complète.

Toutes les séries de la collection complète sont conservées et dans presque toutes les transformations de la matière première sont largement représentées. Les suppressions ont porté surtout sur les produits définitifs, que l'on a réduits à leurs types principaux. Ainsi dans les tissus de soie, on a supprimé le foulard, la moire, la gaze, le crêpe et la popeline, conservant le ruban de soie, le velours, le satin et la faille. Par ce procédé, M. le Dr Saffray a conservé au musée toute son utilité pédagogique sans lui enlever autre chose qu'un peu de richesse. Il est pourtant certaines suppressions qui auraient pu être avantageusement remplacées par d'autres. Il eût mieux valu, ce nous semble, laisser dans la collection compendium le ver à soie, les œufs de bombyx, le fruit du coton, etc., et supprimer à leur place certains produits qu'on peut se procurer facilement partout comme la morue, les sardines, la réglisse, le savon ordinaire, les lentilles, les haricots, la fécule de pomme de terre, etc. Le Compendium s'adresse évidemment aux écoles de campagne pauvres; mais il n'est guère de campagne où l'on ne puisse se procurer ces derniers produits et cent autres, et leur suppression aurait permis de donner place à des spécimens d'un grand intérêt.

Catalogue raisonné du Musée des écoles. — Le catalogue raisonné du Musée des écoles est autre chose qu'une énumération des objets du musée. Ce n'est pas un prospectus de librairie : c'est un ouvrage important et plein d'aperçus nouveaux, un recueil de leçons de choses développées pour le maître et substantielles. Nous ne craignons pas de le dire, cet ouvrage rendra de réels services non seulement aux instituteurs qui possèderont le Musée Saffray, mais à tous les instituteurs sans distinction.

Pour bien faire les leçons de choses et pour tirer parti d'un musée scolaire quel qu'il soit, l'instituteur est tenu d'avoir des connaissances très variées, pour ainsi dire encyclopédiques. Nous ne pensons pas qu'il ait toutes ces connaisances et nous croyons qu'une préparation sérieuse lui est nécessaire. Mais comment préparer? Il faut une bibliothèque, des recherches, du temps en un mot et des livres, lorsque souvent l'un et l'autre font défaut. M. le Dr Saffray a fait ce travail du maître: son ouvrage remplacera les livres à consulter et évitera les pertes de temps. Il n'est pas fait pour l'élève; c'est un travail condensé et instructif, mais toujours intéressant. Avec un peu de verve et les échantillons du musée, l'instituteur pourra captiver, croyons-nous, son petit auditoire. Il y a une note développée pour chaque échantillon, et ces notes sont disposées à la suite comme les échantillons de chaque série. Nous donnerons une idée de l'esprit du catalogue en relevant une note au hasard :

« *Peau de roussette.* — La roussette est un poisson qui appartient comme le requin à la famille des squales. La grande espèce atteint 1m,30. La peau des squales n'est pas couverte d'écailles, mais de

bulbes à enveloppe solide très dure, souvent terminés en pointe, ce qui rend la surface rugueuse. On désigne dans le commerce sous le nom de *peau de chien de mer* la dépouille de divers genres de squales, et spécialement de plusieurs espèces de roussettes, qui sert à polir le bois, l'ivoire, etc. Ces peaux, polies à la pierre ponce, servent à fabriquer des objets de tabletterie sous le nom de *chagrin;* teintes en vert, elles prennent le nom de *galuchat*. » Evidemment, ces notes sont beaucoup plus intéressantes quand elles se suivent et s'appliquent à une série d'échantillons.

Il n'y a pas de figures dans le Musée de M. Saffray; il n'y en a pas non plus dans son catalogue. Nous avons dit plus haut quelle importance nous accordions à celles-ci: elles complètent le musée scolaire dans toutes les parties qu'on ne saurait y faire entrer. Cette lacune sera imparfaitement comblée par les vignettes des ouvrages qui sont entre les mains des élèves, notamment ceux qui se rapportent à l'industrie et aux sciences naturelles. M. le Dr Saffray a publié chez Hachette plusieurs ouvrages de cette sorte, en particulier un volume de *Leçons de choses* et des *Eléments des sciences physiques et naturelles*.

Le catalogue de M. le Dr Saffray est un volume grand in-octavo de 200 pages environ.

Conclusions. — Le Musée Saffray brave la critique par le soin avec lequel il a été composé. On pourra faire aussi bien, mais non beaucoup mieux sans sortir des limites de l'enseignement élémentaire. Ce musée n'a qu'un tort, c'est d'être d'un prix assez élevé. La collection complète coûte 600 francs avec le meuble; le prix de la collection compendium est de 340 francs, également avec le meuble. Hâtons-nous de dire que chaque division se vend séparément, de sorte qu'on peut posséder le musée complet au bout de quatre années, sans dépense excessive. Il est d'ailleurs une division tout entière que l'on peut retrancher au début sans grand inconvénient: nous voulons parler de la *gymnastique des sens*. Loin de nous l'idée de repousser l'éducation des sens; nous lui croyons au contraire une grande utilité. Nous voulons dire seulement que la plupart des spécimens de ce groupe, ou bien se trouvent dans les autres tiroirs du musée, ou bien peuvent être préparés par l'instituteur sans grand travail. Mais si la suppression momentanée ou permanente de ce groupe peut être permise, l'ouvrage de M. le Dr Saffray devient alors absolument indispensable; c'est le guide le meilleur et le plus sûr pour donner une bonne direction à la gymnastique des sens.

En dehors de là, il serait bien difficile de réduire le Musée Saffray: les doubles emplois sont très rares et presque tous les échantillons sont nécessaires, au moins dans la collection compendium. Tel qu'il est, nous lui trouvons une haute valeur et nous sommes heureux de signaler cette collection aux instituteurs qui désirent posséder un bon musée scolaire.

Musée Vlasto.

Le Musée Vlasto est riche de 350 échantillons. Il comprend six tiroirs logés dans une armoire basse; la tablette supérieure de cette armoire peut se relever comme un pupitre et supporter un tiroir pendant les leçons. Ce musée a été publié par la maison Rousseau, rue des Ecoles, à Paris. L'auteur a fait paraître chez Charles Bayle, 11, rue de l'Abbaye, un petit *Guide pour les leçons de choses usuelles.*

Le Musée. — Les échantillons sont déposés dans des cuvettes en carton qui pourront circuler avec leur contenu parmi les élèves. Quand il y a lieu, ces boîtes sont séparées en plusieurs compartiments par des cloisons en carton mince. Le système de séparation est loin d'être parfait : nous avons examiné deux Musées Vlasto et nous avons pu reconnaître que ces cloisons étaient trop peu résistantes et permettaient facilement le mélange des échantillons qu'elles séparent; il eût mieux valu employer autant de boîtes que d'échantillons. Tantôt les spécimens sont déposés librement dans chaque boite, tantôt ils sont contenus dans des flacons de 25 centilitres, plus rarement dans des tubes. Flacons et tubes sont bouchés au liège; la fermeture est complétée par une calotte en parchemin. Les bouchons sont en général trop courts, et il faudra les remplacer au bout de peu de temps. Tous les échantillons pourront être étudiés et maniés par l'élève; tous également ont des dimensions largement suffisantes pour permettre une étude complète et fructueuse. A ce point de vue, le Musée Vlasto est celui qui se rapproche le plus du Musée Saffray. En général, les échantillons sont assez beaux et de bonne qualité ; quelques-uns pourtant laissent à désirer, par exemple un certain nombre d'étoffes, les verres, etc. Les nombreux échantillons de minerai et de roches ont tous des cassures vives et sont parfaitement typiques. Les étiquettes sont collées sur la boîte quand les échantillons sont libres (quelquefois sur l'échantillon), sur le tube ou le flacon, quand ils sont renfermés. Il y a eu quelque négligence dans la rédaction de ces étiquettes ; nous citerons une boite renfermant des gruaux d'avoine avec l'indication insuffisante « *gruau* » ; à côté se trouve l'orge mondé avec la simple étiquette « *orge* ».

Nous avons à signaler une lacune très regrettable : les produits exotiques occupent une trop faible place dans la collection. Les choses usuelles communes sont largement représentées ; les autres sont absentes ou peu s'en faut. Cela enlève au musée beaucoup d'intérêt et le rend moins instructif. Parmi les lacunes les plus importantes, nous citerons le caoutchouc, la gutta-perca, les sucs et les résines, le spart, le jute, l'alfa, le corail, l'éponge, la nacre, etc., etc. Ces lacunes auraient aisément pu être comblées ; les doubles emplois sont très nombreux en effet, nous en avons compté treize dans le tiroir des matériaux de construction. D'autres

échantillons auraient pu être facilement supprimés parce qu'ils manquent d'intérêt : c'est le cas de la graine de pomme de terre, de la balle du blé, du pain, du café torréfié, etc.

La raison de ces doubles emplois et de ces lacunes est tout entière dans le mauvais classement des échantillons du musée. Ce classement se rapproche beaucoup de celui du Musée Dorangeon, mais il est plus défectueux parce qu'il veut préciser davantage. Il y a autant de sections que de tiroirs ; nous relevons ces sections avec les subdivisions correspondantes :

I. *Alimentation :* céréales, légumes, fruits, épices et condiments, boissons.

II. *Vêtement :* coton, lin et chanvre, laine, soie, cuir.

III. *Eclairage et chauffage :* sources animales, végétales et minérales d'éclairage ; bois, houille, etc.

IV. *Matériaux de construction :* terres cuites, pierres, métaux, bois, divers (chaux, sable, asphalte, etc.)

V. *Industries métallurgiques :* fer, plomb, cuivre, divers (nickel, zinc, etc.)

VI. *Industries non métallurgiques :* papier, poterie, porcelaine, verre, savon.

Il suffit de citer cette classification pour en montrer les défauts. La division des industries en deux groupes est purement artificielle dans le musée, puisque les quatre premières sections s'occupent exclusivement d'industries non métallurgiques au même titre que la dernière. En faisant une section à part pour les matériaux de construction, on s'est exposé à des répétitions fâcheuses ou au moins inutiles. Les métaux se trouvent en effet disséminés dans, la 4e et la 5e section ; l'argile, la chaux et le sable dans la 4e et la 6e. Il a fallu séparer des produits qui auraient dû être rapprochés ; le verre à vitre se trouve parmi les matériaux de construction pendant que l'industrie du verre est rejetée dans la 6e ; la fabrication des terres cuites, de la faïence, des grès cérames et l'art céramique proprement dit ont subi les mêmes mutilations. Nous en pourrions citer beaucoup d'autres. Les lacunes de ce musée ont sans doute en grande partie la même cause ; l'industrie de l'osier, celle des pailles et des bois tissés n'ont pu trouver de place, tandis que les bois proprement dits ont été divisés entre la 3e et la 4e sections.

De toutes les sections du musée, la plus complète et la mieux composée est celle de l'éclairage et du chauffage. Mais dans celle-là même on trouve les lacunes inhérentes au mode de classification adopté par l'auteur. A côté de la cire en rayon, nous voudrions voir l'abeille et son miel ; à côté de la houille et de l'anthracite, les couleurs d'aniline les plus usuelles : il n'y a rien, puisque nous sommes dans la section du chauffage et de l'éclairage, et les produits que nous venons de citer ne se trouvent pas davantage dans les autres sectinos. Toutes les séries du vêtement sont bien

établies ; elles ont un intérêt presque égal à celui du Musée Saffray, en tenant compte bien entendu des nombreuses omissions qu'on peut y signaler ; les collections de tissus sont riches et assez belles. La série de la soie est incomplète en ce sens que le ver à soie n'est représenté que par deux cocons et de la graine. Les métaux et leurs minerais occupent une grande place dans le musée. Nous aimons beaucoup la série du fer ; deux espèces de minerais, la castine et deux beaux échantillons de laitier se font remarquer en tête de cette série; les diverses transformations du fer, de la fonte et de l'acier occupent une place plus restreinte. Nous aurions voulu voir, comme dans le musée précédent, des échantillons indiquant le travail des plumes et des aiguilles ; c'est une lacune à réparer. La série du papier est excellente ; les séries de la céramique ne sont pas moins bonnes; mais pourquoi, dans l'industrie du verre, représenter le produit ouvré par des tessons informes ?

Le Guide. — Le *Guide pour les leçons de choses* a été fait pour le maître et non pour les enfants, dit M. Vlasto, et il ajoute qu' « il fallait, tâche difficile, être bref, clair, complet, ni trop savant, ni trop enfantin ». Il faut croire que la tâche était difficile puisque M. Vlasto ne l'a pas remplie. Il a été bref et clair, c'est possible, mais il n'a pas été complet. Nous doutons fort que les instituteurs apprennent beaucoup en lisant ce petit opuscule, et d'autre part les enfants ne sauraient en profiter, car il est « trop savant » pour eux. « Trop savant » n'est pas le mot; M. Vlasto ne fait pas de science et évite peut-être trop d'en faire; nous devrions dire qu'il est *trop aride*. Aux instituteurs qui se procureront le musée Vlasto ou tout autre musée scolaire, nous recommandons encore une fois le catalogue du Dr Saffray.

Conclusions. — Malgré les critiques que nous venons de formuler, nous devons reconnaître que le Musée Vlasto est encore un de nos bons musées scolaires. Il n'y manque guère qu'une chose, la méthode et une plus grande extension en supprimant les doubles emplois et les non-valeurs. Il ne faudrait pas de bien grands efforts pour rendre ce musée excellent, et nous espérons que les éditeurs et l'auteur voudront bien s'engager dans cette voie quand ils publieront une nouvelle édition. Nous aimons surtout les beaux et grands échantillons de ce musée; ils sont moins nombreux que dans le Musée Dorangeon, par exemple, mais ils sont suffisants pour l'étude, et nous pensons que cela vaut beaucoup mieux.

Le Musée Vlasto est d'un prix relativement modique: il coûte 125 francs.

Musée Deyrolle.

Le Musée publié par M. Deyrolle est, croyons-nous, le plus ancien de tous les musées scolaires édités en France; c'est aussi le plus

répandu. Il se compose d'une série de 110 tableaux sur lesquels sont fixés de nombreux échantillons (700) accompagnés de gravures coloriées. Echantillons et dessins sont commentés par un texte imprimé en gros caractères. Nous n'insisterons pas sur le mérite de ce texte : clair, substantiel, bien rédigé, il est d'autant plus intéressant qu'il est placé en regard des matériaux dont il traite. Nous consacrerons exclusivement ce qui suit à l'examen du musée et des dessins.

MUSÉE: 1° ÉCHANTILLONS. — Les 110 tableaux du musée sont divisés en deux séries. Les vingt premiers sont consacrés aux éléments de l'histoire naturelle et s'occupent par conséquent de zoologie, de botanique et de géologie. Dans l'esprit de son auteur, la deuxième série est destinée aux « applications des sciences naturelles à l'agriculture, à l'industrie, à l'habitation, à l'alimentation, à la confection du vêtement, etc. »; elle sert en outre de complément à la première série pour les notions d'histoire naturelle; elle se divise en huit parties :

1° *Éléments d'agriculture* (6 tableaux). — Tige, racine, feuille, fleur et fruit, organisation et physiologie de ces organes; cryptogamie.

2° *Plantes alimentaires* (8 tableaux). — Légumes, céréales, sucre, plantes oléagineuses; thé, cacaoïer, caféier, aromates.

3° *Plantes industrielles* (15 tableaux). — Plantes tinctoriales et textiles; gommes et résines, caoutchouc et gutta-perca, bois industriels.

4° *Plantes vénéneuses* (2 tableaux).

5° *Champignons* (2 tableaux). — Champignons vénéneux et comestibles.

6° *Technologie* (24 tableaux). — Industries diverses : papier, houille, métallurgie, céramique, verre, laine, poils textiles, tissage.

7° *Histoire de la terre* (4 tableaux). — Terrains, fossiles, minéraux industriels.

8° *Animaux utiles et nuisibles* (29 tableaux). — Insectes, mollusques, crustacés et araignées, poissons, reptiles et batraciens, oiseaux, mammifères, anatomie de l'homme.

Si l'on établit un groupement naturel, on trouve que, pour les deux séries à la fois, 36 tableaux sont consacrés à la zoologie, 44 à la botanique, 6 à la géologie et la minéralogie; 24 aux applications diverses (technologie).

Beaucoup de tableaux sont dépourvus d'échantillons et se réduisent à des figures. Dans la première série, deux tableaux seulement sont munis d'échantillons; ce sont des spécimens de bois et de minéraux industriels ; à vrai dire ces tableaux n'appartiennent pas au musée tel que nous l'entendons ici, et cette première série ne doit pas être regardée par les instituteurs comme une réduction du musée tout entier. Dans la deuxième série, les éléments d'agri-

culture ne renferment que deux échantillons consacrés à la structure des plantes phanérogames; dans la huitième partie, cinq tableaux seulement ont quelques échantillons; les quatrième et cinquième parties n'en ont pas du tout. Si bien que le musée scolaire semble se réduire aux 51 tableaux des deuxième, troisième, sixième et septième parties. En fait, nous pouvons bien l'étendre à tous les tableaux, si nous remarquons que les figures sont les compléments très utiles des échantillons du musée, quand elles ne s'occupent pas de questions d'histoire naturelle tout à fait spéciales.

Nous préférerions, pour notre part, une classification plus simple que celle adoptée par M. Deyrolle, et nous ne voyons pas bien pourquoi la technologie vient se placer avant l'histoire de la terre et celle des animaux utiles et nuisibles. Mais nos critiques sur ces différents points auraient d'autant moins d'importance que les tableaux peuvent être étudiés dans tel ordre que l'on voudra, et que l'auteur n'a pas voulu seulement établir un musée scolaire, mais donner aux élèves des notions d'anatomie et de physiologie animales et végétales.

Toutefois, nous ne pensons pas qu'il ait atteint son double but en supprimant presque complètement les spécimens dans les tableaux de la huitième partie. Nous ne trouvons là que la soie (9 échantillons), divers produits tirés des poissons, des cuirs de reptiles, l'écaille brute, le fanon de la baleine et une plaquette d'ivoire. Il y avait lieu pourtant de représenter un très grand nombre de matières premières : la cire de l'abeille, la cochenille, la nacre, le corail, l'éponge, l'os, la corne, le blanc de baleine, les plumes des oiseaux, etc., et chacune de ces matières aurait dû être le point de départ d'une série de produits. Nous avions espéré un instant de voir cette lacune comblée dans la technologie, mais il n'en est rien, et nous n'avons vu là que la laine et les cuirs en fait de produits d'origine animale. C'est un oubli grave qui demande à être réparé. D'un autre côté, nous ne comprenons pas très bien ce que M. Deyrolle entend par technologie. Dans notre esprit, ce devrait être l'ensemble des industries et des arts relatifs aux transformations de la matière première, et nous pensions y rencontrer le travail des plantes textiles et de la soie. Nous nous étions trompé; l'industrie du coton et des plantes textiles appartient à la troisième partie, celle de la soie à la huitième; les industries de la laine et des cuirs restent seules dans la technologie.

Nous avons encore d'autres lacunes à signaler. Parmi les plantes textiles, l'élément exotique est presque complètement sacrifié; l'alfa, le phormium, l'agave ne se trouvent nulle part dans le musée; nous n'y avons pas vu davantage le tampico, la ramie, le spart, etc. A côté de ces lacunes viennent se placer les séries incomplètes. Les plantes oléagineuses sont représentées en grand nombre par leurs graines, mais les produits qu'on en tire sont absents; les industries du savon et des bougies stéariques n'ont pas trouvé place dans le

musée. Même observation au sujet des plantes tinctoriales: on trouve de nombreux échantillons de plantes et de bois colorants, sans aucun spécimen se rattachant à la teinture et à l'impression des tissus. Nous ajouterons que l'industrie du sucre et le travail de la soie sont trop écourtés. La série du bombyx du mûrier n'offre que trois échantillons, le cocon, la soie cardée et l'étoffe; c'est un peu insuffisant, mais nous félicitons M. Deyrolle d'avoir joint à ces produits des spécimens analogues provenant du bombyx de l'ailante et du bombyx du chêne.

A côté de ces lacunes, nous avons à signaler une abondance extraordinaire d'échantillons appartenant à d'autres séries. Il n'y a pas moins de 47 spécimens de bois, et, chose curieuse, au milieu de cette variété, nous trouvons que les bois exotiques occupent une trop faible place! Les minerais sont représentés par des séries très complètes, trop complètes peut-être quand il s'agit d'un musée bien pondéré dans sa distribution. Prenons pour exemple les minerais de zinc; nous en trouvons six : calamine de Welkenrœdt (carbonate de zinc), calamine de Fossey, calamine de Moresnet (carbonate et silicate de zinc hydraté), autre calamine de Moresnet (silicate de zinc anhydre), blende de Pont-Péan (sulfure de zinc) et blende de Schmalgraf (sulfure de zinc). C'est très bien pour un minéralogiste ou un industriel, mais nous croyons que c'est trop pour un enfant. La série de la houille se fait également remarquer par une exubérance de richesse; si nous aimons beaucoup la collection des différentes espèces de houilles françaises et étrangères, nous pensons que c'est consacrer trop de place aux « produits tirés des résidus de la fabrication du gaz » en leur attribuant une trentaine d'échantillons.

Ailleurs, le musée Deyrolle est simplement excellent. Il est impossible de trouver des séries mieux composées que celle du blé, du lin et du chanvre, du papier, de la céramique, du verre, etc. Pour la porcelaine, par exemple, nous voyons d'abord le kaolin brut suivi du kaolin pulvérisé; un peu plus loin nous retrouvons cette terre toute préparée, puis la porcelaine après le dégourdi et après la première cuisson; voici le feldspath pulvérisé qui sert de couverte, la porcelaine dégourdie enduite de cette couverte, enfin la porcelaine terminée avec l'émail cuit. L'auteur ne s'arrête pas là, il met sous nos yeux des porcelaines décorées en diverses couleurs par des oxydes métalliques, de la porcelaine dorée avant et après la cuisson, enfin une porcelaine japonaise agréablement décorée. Dans l'excellente série du verre, nous signalerons tout particulièrement des échantillons représentant les matières premières après 1 heure, 2 heures, 3 heures, 4 heures, 6 heures de fonte. La série du papier rivalise avec celle des meilleurs musées, et nous pourrions en dire autant de toutes les industries métallurgiques. Dans celle du fer, pourtant, nous aurions voulu voir au moins les diverses

phases de la fabrication d'une plume et, dans les industries métallurgiques en général, nous regrettons l'absence du nickel et de l'aluminium. La série du coton est intéressante; M. Deyrolle a eu l'heureuse idée de grouper de nombreux échantillons de coton de provenances les plus diverses; à ce groupe il a réuni un beau fruit de cotonnier dans sa bourre.

Un mot pour terminer sur les échantillons eux-mêmes. Ils sont choisis avec soin et de bonnes dimensions; c'est une qualité importante que nous tenons à mettre en relief. Les uns sont libres, d'autres sont enfermés dans des flacons. Ces flacons ne sauraient être ouverts sans inconvénients; du reste ils sont fixés à demeure sur les tableaux et il n'est guère possible de les enlever. C'est un défaut très sensible, les échantillons ne pouvant circuler entre les mains des élèves, à moins de leur abandonner un tableau tout entier, ce qui n'est pas commode.

2° Figures. — Le Musée Dorangeon n'a qu'un très petit nombre de dessins, d'ailleurs très réduits. Le Musée Deyrolle, au contraire, se distingue par la grande abondance de beaux dessins coloriés, presque tous de grandeur naturelle. Occupons-nous d'abord de ceux qui se rattachent plus spécialement au musée scolaire. Quelques-uns sont très grands et représentent des machines ou des intérieurs d'usines. Un tableau tout entier est consacré à la fabrication du papier, un autre représente une usine à gaz. Les diverses industries métallurgiques ont été bien servies et, pour ne citer que celle du fer, nous ne trouvons pas moins de quatre grands dessins bien réussis : le haut fourneau, le marteau-pilon, un train de laminoirs et l'appareil Bessemer pour la fabrication de l'acier. Un tableau pittoresque et instructif a été consacré à l'intérieur d'une mine de houille; « il représente l'intérieur des galeries de mines et les mineurs travaillant; la disposition géologique du terrain traversé par les galeries et les puits de la mine de houille; un puits d extraction avec bennes remplies de charbon, et enfin la lampe Davy. » Si nous avons signalé plus haut des lacunes parmi les échantillons, nous devons dire que certaines sont en partie comblées par les excellents dessins des tableaux; le corail et l'éponge, par exemple, sont représentés avec une grande exactitude.

Une partie des tableaux est affectée tout particulièrement à l'étude de l'histoire naturelle, ce qui nous permettra de passer très rapidement. La plupart des plantes et des animaux intéressants ont leurs dessins spéciaux qui permettent aisément de les reconnaître Nous ferons une mention toute spéciale des quatre tableaux consacrés aux plantes vénéneuses et aux champignons; on trouvera là des reproductions très soignées de ces végétaux que tout instituteur devrait parfaitement connaître.

Conclusions. — Si nous attribuons le nom de Musée scolaire a

l'ensemble de tous les tableaux, nous reconnaîtrons que le Musée Deyrolle a un caractère hybride, en ce sens qu'il combine l'histoire naturelle proprement dite à l'étude des produits naturels. Ce n'est pas nous qui lui en ferons un reproche, au contraire. Nous lui demanderions plutôt d'être mieux équilibré et de ne pas sacrifier certaines parties en accordant une importance excessive à d'autres; nous l'avons déjà dit, la partie consacrée aux spécimens manque de pondération et donne souvent trop ou trop peu.

A part ces critiques, nous reconnaissons avec plaisir les grandes qualités et les avantages du Musée Deyrolle; les échantillons sont beaux, et ne mériteraient que des éloges s'ils pouvaient être détachés. Ce qui fait l'originalité de ce musée, et ce qui lui donne de la valeur et de l'attrait, c'est la multiplicité et la qualité des dessins. Ils manquent totalement ou presque totalement aux autres, et c'est là, sans doute, ce qui explique la grande faveur dont jouit le Musée Deyrolle. Avec les modifications plus ou moins importantes que nous avons indiquées, il deviendrait, croyons-nous, absolument irréprochable.

La collection complète coûte 304 francs. avec les quatre caisses à charnières qui la renferment. Tous les tableaux se vendent séparément en feuilles (non cartonnés) à raison de 1 fr. 50 c. l'un, sans les échantillons. Les échantillons de tous ces tableaux se vendent séparément, à raison de 20 à 40 centimes l'un. On peut aussi se procurer séparément les diverses parties.

Observations relatives aux Musées scolaires tout faits.

Nous avons deux critiques sérieuses à adresser à tous les Musées scolaires que nous venons d'étudier et à tous ceux qui seront établis d'après les mêmes principes. La première et la plus importante, c'est qu'ils contribuent à désintéresser complètement de la constitution du musée l'instituteur et les élèves. La seconde, c'est que les musées tout faits, renfermant les objets les plus vulgaires à côté d'échantillons relativement rares, sont nécessairement d'un prix élevé, ce qui rend leur acquisition difficile. S'ils sont à bas prix comme le Musée Dorangeon, les échantillons très nombreux doivent être réduits dans leurs dimensions, et ils perdent ainsi une grande partie de leur valeur pour l'enseignement.

M. le Dr Saffray indique la voie des réformes dans la notice placée en tête de son catalogue. « Le musée de l'école, dit-il, tel que le comprennent nos éducateurs, doit être composé de deux parties bien distinctes. La première, ou *Musée-type*, comprend les objets *nécessaires* pour l'enseignement par l'aspect, pour la démonstration tangible qui doit accompagner toute leçon de choses, toute causerie d'histoire naturelle. La seconde, ou *Musée annexe*, comprend des objets destinés à donner des notions un peu détaillées sur les pro-

ductions et les industries de la région : on y joint des spécimens de tous genres que les dons, les échanges et les recherches des élèves permettent de réunir. » Nous voudrions aller plus loin. Parmi les échantillons du musée-type, un très grand nombre peuvent se procurer partout et sans grands frais. Prenons un exemple. Dans la première série (section I) du Musée Vlasto, nous trouvons les spécimens suivants : épi, paille, grain, balle, farine, son, gruau, semoule, gluten, amidon, vermicelle, macaroni, pain, biscuit. A l'exception du biscuit, tous les échantillons de cette série sont excessivement communs et pourraient être distraits du musée-type, sauf à être remplacés par l'instituteur. Celui-ci pourrait même séparer l'amidon du gluten devant ses élèves, et la leçon aurait un attrait de plus. Nous avons voulu savoir combien on pourrait supprimer de numéros parmi les 1,200 spécimens du Musée Dorangeon, et nous avons trouvé qu'on irait sans beaucoup de peine jusqu'à la moitié. On nous objectera que les séries seront disloquées et rendues incomplètes par ce mode de procéder. Il n'en est rien en réalité, puisque, avec un bon guide comme le catalogue du Dr Saffray, l'instituteur pourra lui-même compléter les séries. On nous dira aussi que les suppressions ne sauraient être les mêmes pour un musée de ville et pour un musée de campagne. Nous pensons au contraire que le musée-type réduit peut servir dans toutes les localités si on l'a ramené au nombre des objets indispensables à une école de campagne. Les villes les plus grandes ont toutes la campagne à proximité, et l'on y trouvera tout ce qui est nécessaire pour compléter le musée.

Réduit à ces proportions, le musée vendu par les éditeurs serait plus facilement accessible à toutes les bourses; les échantillons seraient plus beaux, les produits exotiques mieux représentés, enfin la part de l'instituteur et des élèves dans l'établissement du musée complet serait aussi grande que possible.

E.-L. Bouvier.

UN NOUVEAU COURS D'HISTOIRE

Les écoliers d'aujourd'hui sont bien heureux : il n'est sorte d'attentions et même de gâteries dont ils ne soient l'objet. C'est à qui leur rendra la vie douce et le travail facile. Les « geôles » d'autrefois sont devenues des maisons gaies et riantes : les cours sont vastes, les salles sont ensoleillées, les murs sont blancs et sur ces murs s'étalent des cartes, des tableaux, des collections de toute espèce. Pour s'instruire, les élèves n'ont qu'à promener « leur vue étonnée et ravie ». Et tandis que les pouvoirs publics et les administrations locales rivalisent de sollicitude pour leur rendre l'école aimable, les auteurs et les éditeurs s'ingénient afin de les conduire aux abords de la science par ces « routes ombrageuses, gazonnées et doux fleurantes », que rêvait pour eux Montaigne. Pour un peu, le proverbe mentirait qui prétend qu'il n'y a pas de rose sans épines. Il est vrai que pendant qu'on était en train de combler nos enfants, et sans doute en vertu de ce principe qu'abondance de bien ne saurait nuire, on a quelque peu enflé les programmes d'études. Quelques-uns trouvent même qu'on y a mis trop de générosité et que tant de belles choses à apprendre gâtent un peu tant de belles choses à regarder. Mais on y pourvoira, qu'on se rassure! Les élèves de nos lycées ont des amis qui ne les oublient pas; et déjà il est question du latin à supprimer prochainement, avec le grec, son complice. La géographie suffira à tout, et ce sera très amusant. Il se trouvera bien aussi parmi les nombreux amis de l'enseignement primaire quelque ingénieux esprit pour prouver par raison démonstrative que le travail manuel peut à lui seul former l'esprit et le cœur, et ce sera l'âge d'or pour nos écoliers.

En attendant, il est bien loin le temps où, dans des classes étroites, écrivant sur nos genoux, sans feu en hiver, sans lumière en toute saison, nous étudiions, ennuyés, dans des livres ennuyeux. Il est même loin le temps, quoiqu'il ne date que d'une vingtaine d'années, où nous enseignions la géographie sans cartes et l'histoire à peu près sans livres. Car étaient-ce vraiment des cartes, ces loques informes qui pendaient tristement aux murs de notre classe et où les solutions de continuité figuraient des fleuves imaginaires, tandis que les taches d'encre ponctuaient des villes qui n'ont jamais existé? Et ces précis où la sécheresse le disputait à la monotonie, où l'histoire prenait un aspect rogue, à force d'austérité, où tout se réduisait à des dates et à des nomenclatures arides, étaient-ce vraiment des livres? Les noms de leurs auteurs se pressent sous notre plume; mais quoi! ils ont été nos pères nourriciers, et si le pain qu'ils nous ont offert était noir, plus noire encore serait notre ingratitude de le leur reprocher. Aussi, quand vers 1860 les livres de M. Duruy commencèrent à se

répandre dans nos classes, ce fut toute une révolution et toute une révélation. On pouvait donc écrire l'histoire sans qu'elle fût ennuyeuse? faire pour la jeunesse des livres à la fois instructifs et intéressants? Clio quittait son air rébarbatif et se faisait aimable et souriante! Avec quelle avidité, nous nous en souvenons, maîtres et élèves se jetèrent sur ces livres et quel régal ce fut pour eux! L'exemple était donné, la voie ouverte et le but marqué : tous les disciples du maître se disputèrent l'honneur de marcher sur ses traces. Que de livres et que de bons livres ont été publiés depuis! que d'atlas et de tout format! que de cartes murales et que de reliefs! Il y en eut pour tous les goûts et pour tous les âges. Bientôt ce ne fut plus assez d'égayer les manuels de récits attachants et d'anecdotes piquantes; voilà qu'on les décore aujourd'hui de véritables illustrations, de dessins, de gravures, de portraits, qui, pour n'être pas encore du grand art, laissent bien loin derrière eux les images de ces rois que nous revoyons encore, enfermés dans leur cadre noir semblable à un liseré de deuil. Et puis, ce sont des sommaires, des questionnaires, des résumés, des cartes, des tableaux synoptiques, des textes de devoirs, voire même des index bibliographiques, sans parler des recueils de lectures historiques et géographiques, qui dispensent des longues recherches. Des moralistes moroses pourront trouver qu'à faciliter ainsi la tâche des élèves, à leur épargner toute peine et tout effort personnel, on court le risque d'émacier leurs nerfs et leurs muscles; qu'à les nourrir de friandises et de gâteaux on leur fait un estomac délicat et paresseux; qu'autrefois l'élève tirait davantage de son propre fonds, écoutait le maître plus attentivement, prenait des notes plus exactes et les rédigeait avec plus de soin; qu'il consultait de temps en temps nos grandes histoires et les ouvrages de première main; qu'à défaut d'atlas, il faisait lui-même ses cartes, les dessinait souvent, et retenait mieux, s'étant donné plus de peine pour apprendre; qu'à cette gymnastique enfin les esprits se trempaient plus fortement, qu'on contractait, dès le collège, l'habitude de compter davantage sur soi et moins sur les autres, qu'on se préparait mieux, pour tout dire, à la vie qui est, comme chacun sait aujourd'hui, une lutte où les plus forts oppriment les plus faibles, quand ils ne les suppriment pas. Mais il faut laisser dire les moralistes austères; il faut être de son temps, et remercier ceux qui mettent tant de zèle à faire à la jeunesse une vie plus facile, une route plus douce, des études moins pénibles.

Ces réflexions, nous les avons faites bien souvent et sans amertume, disant avec le berger de Virgile : Ce n'est pas de l'envie, c'est de l'émerveillement. Nous venons de les faire une fois de plus, en lisant le *Cours d'histoire de l'Europe et particulièrement de la France* que viennent de publier, à la librairie Garnier, MM. Vast et Jalliffier, tous deux professeurs au lycée Condorcet, le dernier joignant à ce titre ceux de membre du Conseil supérieur et de professeur à

l'École de Saint-Cloud. Nous n'avons pas à présenter ces deux auteurs aux lecteurs de la *Revue*; ils n'en sont pas, en effet, à leur coup d'essai, et, à deux reprises différentes, il a déjà été parlé ici même de leurs ouvrages (1). Réunis dans une intime collaboration, MM. Vast et Jalliffier ont entrepris d'écrire un cours complet d'histoire générale, conformément aux plus récents programmes des lycées, et nous pourrions ajouter des écoles normales primaires. Ces deux programmes, en effet, ne diffèrent guère : à très peu d'exceptions près, les mêmes questions s'y retrouvent ; ce n'est qu'une affaire de plus ou de moins dans les développements. Dans cette entreprise commune, M. Vast a déjà publié un volume qui comprend l'histoire de l'Europe de 1270 à 1610, c'est-à-dire de la mort de Saint-Louis à celle de Henri IV. Ce volume est destiné aux élèves de seconde. Le nouveau volume continue cette période et s'étend de 1610 à 1789; il s'adresse aux élèves de rhétorique. Nous croyons pouvoir annoncer que M. Jalliffier prépare en ce moment un cours de troisième, qui commencera avec nos origines et finira en 1270. Pour achever leur œuvre, il ne leur restera plus qu'à écrire une histoire contemporaine. Ce dernier effort n'est assurément au-dessus ni de leur bonne volonté, ni de leur talent.

De compte fait, l'ouvrage se composera de quatre volumes compacts, chacun de 800 pages environ. Ce sont là, nous le reconnaissons, de bien gros livres à mettre entre les mains de nos élèves des écoles normales. Aussi bien, n'est-ce pas à leur intention qu'ils ont été écrits, mais pour les élèves des lycées, qui ont quatre années pleines à consacrer à l'étude de l'histoire. Mais si, malgré ses qualités, ce n'est pas là le manuel, le livre d'études journalières, que nous recommanderions à nos élèves-maîtres, nous pensons qu'un tel ouvrage a sa place marquée dans toutes les bibliothèques des écoles normales, et que maîtres et élèves trouveront plaisir et profit à le lire et à le consulter. C'est ce que nous voudrions montrer en faisant ressortir, de notre mieux, ses principaux mérites.

On a dit tout le bien qui convenait du premier volume de cette collection; nous n'y reviendrons donc pas. Quant au volume que nous présentons à nos lecteurs, avouons tout d'abord que ce n'est pas sans inquiétude que nous avons vu deux professeurs, pour si autorisés qu'ils soient, se réunir en vue d'écrire l'histoire d'une période très remplie, il est vrai, mais relativement courte. Nous comprenons très bien que deux auteurs se partagent le vaste champ de l'histoire de l'Europe et que, suivant leurs goûts et leurs études, ils se cantonnent, par exemple, l'un dans l'histoire du moyen âge, l'autre dans l'histoire des temps modernes. De telles provinces ont

(1) Voir la *Revue pédagogique*, nos du 15 avril 1884, page 367, et du 15 mai 1885, page 454.

leurs frontières toutes tracées. Mais une collaboration qui va jusqu'à faire deux parts de quatre règnes et de moins de deux siècles ne nous laissait pas sans quelque appréhension. Nous craignions que la composition générale de l'ouvrage n'en reçût quelque dommage, que le livre ne manquât d'unité et, pour tout dire, que l'œuvre ne fût discordante, ou tout au moins mal équilibrée dans son ensemble. Nos craintes étaient vaines. Sans doute, on s'aperçoit aisément que la plume qui a écrit les premiers chapitres n'est pas la même que celle qui a composé les derniers : l'une est plus vive et plus alerte, l'autre est plus grave et plus retenue; l'une ne redoute pas le trait, et le mot qui souligne n'est pas pour l'effaroucher; l'autre y met moins d'abandon et de familiarité; celle-là est plus aimable et celle-ci plus sévère. Mais si la façon d'écrire, ou, comme disent les peintres, si la manière diffère, la méthode et l'esprit sont bien les mêmes. On sent, à n'en pas douter, qu'une étroite communauté de pensée unit les deux auteurs, qu'ils se sont longuement entretenus de leur sujet, qu'ils ont mûrement échangé et contrôlé leurs idées et qu'ils se sont mis d'accord pour juger les hommes et les choses. Du reste, ils ont bien su choisir la part qui convenait le mieux à la tournure particulière de leur esprit. On peut porter allègrement la tâche d'écrire l'histoire du XVIIe siècle: si une telle histoire renferme quelques pages attristantes, combien n'en offre-t-elle pas de brillantes et de glorieuses? Quoi d'étonnant qu'on y respire à l'aise, qu'on y jouisse de toute sa liberté d'esprit et qu'on prenne langue parfois dans les ruelles ou dans les salons de Versailles et de Marly? Il n'en va plus de même, quand on aborde le XVIIIe siècle : la confiance et la sérénité disparaissent; les fronts se courbent, les esprits se troublent; on souffre d'un présent qu'on connaît trop bien; on s'inquiète d'un avenir qu'on espère et qu'on redoute tout à la fois, et si l'on rit encore, c'est, comme Beaumarchais, pour ne pas pleurer. Pour peindre une telle époque, il faut des couleurs plus sombres et un pinceau plus sévère. C'est bien là, en effet, ce qui caractérise la dernière partie de l'ouvrage, comme la bonne humeur et l'entrain caractérisent la première, et cette diversité même est une vérité, c'est-à-dire un mérite de plus.

Un autre trait commun à nos deux auteurs, c'est qu'ils sont l'un et l'autre admirablement renseignés sur tous les travaux historiques les plus récents. Ils n'ont pas dépouillé les archives, mais ils sont très au courant des ouvrages soit d'histoire, soit de critique historique qui ont paru dans ces derniers temps. Tout ce que ces ouvrages ont apporté de faits ou de jugements nouveaux, tout ce qu'ils ont mis en lumière ou rejeté dans l'ombre; toutes les opinions qu'ils ont confirmés ou réformées, nos auteurs le savent et le disent à eurs lecteurs. Ils sont jeunes aussi, cela se sent à la façon dont ils parlent à la jeunesse; cela se sent encore à la façon dont ils abordent les questions les plus controversées et les problèmes les plus

délicats de leur sujet. Ils sont trop avisés pour trancher toujours le débat; mais ils nous initient aux procès qui sont encore pendants, comme à ceux qui sont définitivement jugés. C'est ainsi, pour ne citer qu'un exemple, qu'ils posent et discutent la question des droits historiques de l'Allemagne sur Strasbourg et l'Alsace, droits dont nos voisins ont fait tant de bruit, et que, textes en mains, ils réduisent à leur juste valeur. Les questions qui peuvent passionner les esprits, ils les traitent avec une entière indépendance, mais aussi avec le plus grand tact et à la plus grande réserve. Ce n'est pas un livre incolore et banal qu'ils ont écrit; c'est encore moins un livre de parti : ils disent le bien, quand il y a du bien à dire; ils disent le mal de même, et de même encore, quand ils les rencontrent réunis, le bien et le mal.

Chemin faisant, ils redressent plus d'un jugement erroné, ou détruisent quelques-unes de ces légendes qui sont encore trop souvent acceptées sans contrôle dans nos classes; et cela, ils le font en s'appuyant toujours sur les travaux des historiens ou des érudits qui font autorité. C'est ainsi qu'après Henri Martin, ils écartent la légende de la médaille offensante pour le Roi-Soleil, que l'ambassadeur Van Beuninghen aurait fait frapper, et d'après M. Chéruel, celle qui nous représente depuis si longtemps Louis XIV entrant au Parlement botté et le fouet à la main. C'est ainsi encore qu'après M. Léger, ils rejettent l'histoire « extravagante » du billet que Marie-Thérèse aurait écrit à « sa cousine et bonne amie » Madame de Pompadour. C'est ainsi enfin qu'avec M. Rambaud, ils font connaître la cause probable de la mort mystérieuse du tsarévitch Alexis, et qu'avec M. Michel, ils ramènent à de justes proportions les torts de Louis XIV dans la disgrâce de Vauban. Et puisqu'ils étaient en train de faire bonne justice de ces récits légendaires, nous les aurions vus avec plaisir examiner si le mot prononcé par le marquis d'Auteroche à la bataille de Fontenoy a été bien compris jusqu'ici. S'il est un mot qui ait fait fortune et qui ait été diversement jugé, c'est bien celui-là. Les uns ont dit : courtoisie chevaleresque; les autres, imprudent héroïsme; d'autres encore, criminelle folie. Mais d'abord le marquis d'Auteroche n'a pas répondu à l'invitation de lord Hay : « Tirez les premiers, messieurs les Anglais »; il a dit : « Nous ne tirons jamais les premiers, messieurs les Anglais », ce qui est déjà différent. D'autre part, cette réponse, authentique celle-là, nous donne à penser. S'il se trouvait, en effet, que le règlement militaire d'alors, celui de 1736, croyons-nous, eût fait défense expresse à un régiment français, en présence d'un régiment ennemi, de tirer le premier; si les auteurs de ce règlement avaient pensé, comme font encore aujourd'hui beaucoup de militaires fort compétents, qu'une troupe qui a essuyé le feu ennemi, sans en être ébranlée, acquiert, par ce fait seul, une supériorité marquée sur son adversaire, et s'ils avaient enjoint à nos soldats d'attendre le feu de l'ennemi pour y

répondre, il n'y aurait plus dans les paroles du marquis d'Auteroche ni courtoisie chevaleresque, ni imprudence coupable, ni vaine fanfaronnade, mais bien plus simplement et plus honorablement un exemple mémorable d'obéissance passive aux lois militaires, et il serait temps qu'on le sût.

L'histoire des évènements militaires, dont cette période est si remplie, n'a pris dans le livre de MM. Vast et Jalliffier que la place qui lui revient. Sans doute, ils n'ont pas cru — et il faut les en louer — qu'on peut supprimer « l'histoire-bataille » dans un précis qui doit initier la jeunesse aux faits et « gestes » de nos ancêtres; ils sont persuadés que c'est une chimère de prétendre enseigner l'histoire, celle de la monarchie surtout, sans lui donner pour trame les événements militaires et diplomatiques; ils n'ont pas oublié, comme quelques-uns le voudraient, que c'est sur les champs de bataille que se sont formées l'unité territoriale et l'unité nationale de la France; peut-être enfin ont-ils songé que le moment n'était pas encore venu de nous désintéresser des vertus guerrières de nos pères et d'affaiblir chez nos enfants l'esprit militaire. Le clairon ne sonne pas la charge à chaque page de leur livre; mais il retentit quand il faut et dans la juste mesure. De même que, dans cette période guerroyante de deux siècles, ils n'ont pas vu que des batailles et des traités, de même, dans le royaume, ils n'ont pas vu seulement le roi. Ils ont cherché et ils ont réussi à nous montrer la France poursuivant ses destinées à travers des fortunes diverses; la monarchie épuisant ce qui lui restait de sève et de vigueur dans l'accomplissement de l'œuvre à laquelle elle était propre; l'aristocratie de robe et d'épée se discréditant, après avoir rendu au pays les services qu'il en pouvait attendre; le peuple s'élevant peu à peu vers un avenir meilleur et se préparant, au milieu de souffrances imméritées, à exercer lui-même la souveraineté qu'allait lui abandonner l'impuissance de la royauté et des classes privilégiées; le génie de la France enfin rayonnant sur l'Europe et s'imposant aux peuples bien plus encore par la puissance de ses idées et l'éclat de ses immortels chefs-d'œuvre, que par la force de ses armes. Sur trente chapitres qui sont consacrés à cette période, quatre sont exclusivement réservés à l'état matériel et moral de la nation, et permettent au lecteur de s'arrêter quatre fois en deux siècles pour considérer les évolutions de l'esprit public. Deux chapitres présentent le tableau des arts, des lettres et des sciences au XVIIe et au XVIIIe siècle; un autre nous montre l'influence des idées françaises en Europe et les progrès des idées de réforme en deçà et au delà de nos frontières : un autre chapitre encore est presque tout entier consacré à une étude pleine d'intérêt et d'enseignements pour nous, à l'origine et aux développements de la monarchie prussienne.

L'histoire de nos institutions n'est pas traitée avec moins d'ampleur. L'armée, par exemple, est étudiée, avec M. Charveriot, à

l'époque de la guerre de Trente ans (Chap. III), avec M. Rousset, à l'époque de Louis XIV (Chap. VII), avec M. Gébelin, à l'occasion de l'organisation des milices (Chap. XXVIII) et avec M. Mention, sous le ministère du comte de Saint-Germain (Chap, XXIX). La question si délicate et si importante des finances est élucidée, à l'époque de Colbert, à l'aide de l'ouvrage de M. Clément, vers la fin du grand règne, à l'aide des publications de M. Vuitry, à l'époque de Law, à l'aide des travaux de M. Cochut. Les colonies sont l'objet d'un chapitre spécial et leur histoire nous est racontée, d'après M. Gaffarel et d'autres écrivains, depuis les premières entreprises de Henri IV et de Richelieu jusqu'au traité de Versailles. La formation et la constitution définitive de la royauté absolue est étudiée avec M. d'Avenel, les tentatives de réforme des ministres novateurs, Bernis, Machault, d'Argenson, Turgot, etc., avec MM. F. Masson, P. Clément, Ed. Zevort, P. Foncin. Mais nos auteurs n'ont pas seulement eu recours aux travaux les plus récents et les plus autorisés, c'est aussi d'après les contemporains qu'ils se sont attachés à peindre les hommes, le peuple et la cour; et les portraits qu'ils ont tracés de Louis XIV, de Fouquet, de Colbert, de Louvois, de Vauban, de Mme de Maintenon, les tableaux qu'ils nous ont présentés de la misère et de la charité au temps de la Fronde, de la cour du grand roi, des partis à Versailles, de la condition des diverses classes, de l'état des esprits à différentes époques, le tout peint d'après les mémoires du temps, tout cela implique de vastes lectures et une érudition du meilleur aloi, et cela ne ressemble pas à ces « manuels décharnés » dont se plaignait naguère avec tant d'amertume un écrivain spirituel, à coup sûr, mais médiocrement informé sur ce point. Certes, s'il lisait le livre qui nous occupe et qui, pour être excellent, n'est pas unique en son genre, il ne s'écrierait plus : « C'est grand'pitié de ne montrer aux enfants qu'un squelette ! » Mais voilà ! on ne pense pas à tout, et l'on ne sait guère ce qui se passe dans l'Université, quand on a abandonné depuis longtemps la maison, et qu'on a le parti pris d'en médire.

Après avoir loué le fond de l'ouvrage, il nous en faut encore louer la forme. Près de cent gravures, presque toutes inédites, et empruntées aux médailles, aux gravures du temps, au cabinet des estampes, aux collections particulières, illustrent l'ouvrage. Elles nous font non seulement connaître les personnages et les monuments, mais, ce qui est une nouveauté, elles nous initient encore aux mœurs et aux costumes, et nous font assister aux scènes populaires aussi bien qu'aux scènes de la cour. Toutes ne sont pas également bien venues; mais bon nombre sont de véritables tableaux qui parlent aux yeux. Parmi ces dernières, il faut citer l'exécution de Montmorency, la première séance de Louis XIV au Parlement, de la collection Hennin, une compagnie d'infanterie au XVIIe siècle, d'après Callot, les pauvres de la campagne, d'après une gravure du temps, Gruet au pilori, d'après une estampe populaire, Bombario le Bossu, tiré d'un recueil de 1720.

le juge et ses solliciteurs, d'après une estampe du temps. Voilà pour l'agréable. Pour l'utile, les auteurs ne se sont pas montres moins prodigues. Neuf cartes, à trois teintes, permettent de suivre les événements militaires et les changements successifs survenus dans les États de l'Europe ; des tableaux généalogiques (Stuarts, prétendants à la succession d'Espagne, Bourbons de France et d'Espagne, maisons de Hohenzollern et de Romanof) ; des tableaux chronologiques pour les guerres les plus compliquées (guerres de la ligue d'Augsbourg, de la succession d'Espagne, de la succession d'Autriche, guerre de Sept Ans, etc.); des tableaux synoptiques de l'administration de Colbert ou des opérations financières de Law ; plus de cent sujets de devoirs, répartis à la suite de chacun des chapitres ; l'indication des auteurs à lire ou à consulter, tous ces renseignements accumulés, toutes ces facilités offertes, tous ces efforts heureux pour alléger la tâche des maîtres et des élèves, concourent, avec les autres mérites dont nous avons parlé, à faire du livre de MM. Vast et Jalliffier un des précis les plus intéressants et les plus utiles qui se puissent recommander, et nous ne pouvons que répéter, en terminant : Les écoliers d'aujourd'hui sont bien heureux !

E. Jacqulet.

LA FRÉQUENTATION DES ÉCOLES

ET LA LOI DU 28 MARS 1882

Dans la petite ville de X., 20 0/0 des enfants ne fréquentaient pas ou fréquentaient très irrégulièrement les écoles avant la loi du 28 mars. Aujourd'hui ils y sont tous, du commencement à la fin de l'année. S'il arrive que leur présence à la maison soit nécessaire pour aider les parents dans quelque travail urgent, ils ne manquent pas de prévenir le maître, et sont dispensés : mais ces absences sont rares.

Comment a été opérée cette transformation ? De la manière la plus simple. Moyennant une modique rétribution, un militaire blessé et retraité est chargé, par la municipalité, de faire deux fois par jour, à 8 heures et à 1 heure, une tournée dans les écoles pour demander aux maîtres le relevé des absences. Les noms sont inscrits sur le carnet de l'employé ; la liste est examinée et visée à la mairie, et, séance tenante, le même employé se rend dans les familles pour demander, au nom de M. le maire, les raisons de l'absence.

Cette enquête régulièrement faite et répétée tous les jours, cette simple démarche *au nom de la Ville*, ont suffi pour amener dans les écoles tous les négligents ou indifférents. La commission scolaire n'a eu à citer qu'un très petit nombre de familles. Aucune pénalité n'a été nécessaire ; l'intervention de la commission s'est bornée à des secours en habits donnés aux plus pauvres. Tous ont pris le chemin de l'école. Les instituteurs, stimulés par une fréquentation devenue régulière, font leur classe avec plus de plaisir et de fruit, et tout le monde y a gagné.

G. J.

UN CONCERT DE MUSIQUE

A L'ÉCOLE NORMALE DE KUSSNACH

(18 décembre 1885.)

J'ai passé une heure agréable au concert donné par les élèves de l'école normale de Küssnach ; leur musique m'a plu, et il me semble utile d'en dire deux mots.

Les exercices reproduits par les élèves ont trait à la musique vocale, à la musique instrumentale, ou aux deux genres de musique à la fois.

Les mélodies *(einstimmige Lieder)* sont courtes, enfantines et gaies; elles sont destinées à être reproduites dans les écoles primaires.

Les chœurs, qui sont tous à quatre voix, ont un caractère plus élevé; ils conviennent également bien aux jeunes gens et aux personnes d'un âge mûr; ils unissent, si j'en juge bien, la beauté à la simplicité. Ce sont des morceaux semblables que les écoles répandent parmi le peuple. On chante beaucoup en Suisse; e les jeunes gens se rassemblent fréquemment pour répéter des chœurs magnifiques.

La musique instrumentale, quoiqu'un peu moins bonne que le chant, ne laisse pas d'être excellente.

J'ai entendu des solos, des duos, des quatuors de violon, des exercices de piano à deux et à quatre mains, des exercices de violon et piano, qui tous m'ont paru beaux et bien étudiés. Nous, Français, nous aurions applaudi chaudement de tels exercices; les Suisses, au contraire, écoutent sans applaudir.

Ce qui m'étonne, c'est que les normaliens de Küssnach puissent étudier à la fois le piano et le violon; tous ne réussissent pas également bien dans cette étude, cela va de soi, mais tous y ont quelques succès. Le violon surtout me semble précieux : il appartient à l'élève qui en joue, et, en général, l'élève y est plus fort qu'au piano. Il pourrait s'en servir, quand il sera instituteur, pour apprendre des chants à ses élèves, si les pianos n'étaient pas répandus, ici, partout.

Je pensais, en écoutant les normaliens de Küssnach, que les écoles normales de France pourraient peut-être contribuer aussi, dans une certaine mesure, à la propagation de la bonne musique.

La *Revue pédagogique* s'est occupée de choisir les livres les plus goûtés des jeunes gens afin d'en pourvoir les bibliothèques; ne serait-il pas bien, également, de choisir et de répandre les mélodies et les chœurs les plus recherchés?

Les écoles normales ne pourraient-elles pas avoir une bibliothèque d'œuvres musicales?

REYNAT,
Professeur d'école normale,
titulaire d'une bourse de séjour à l'étranger,

NÉCROLOGIE

JOHN D. PHILBRICK

(27 mai 1818 -- 2 février 1886.)

Nous ne pouvons laisser passer la triste nouvelle que nous apporte le *Journal of Education* de Boston, sans saluer d'un hommage de respectueuse sympathie la mémoire de l'homme de bien que les États-Unis viennent de perdre.

Les réputations de pédagogues et d'administrateurs scolaires passent rarement l'Océan, du Nouveau-Monde à l'Ancien, et réciproquement. Le nom de M. Philbrick a formé une des premières exceptions à cette ignorance et à cette indifférence mutuelles : depuis vingt ans, il a été le plus connu en Europe de tous les noms d'éducateurs américains. Et ce n'était que justice.

Nul homme n'a plus travaillé, ni plus heureusement réussi à faire connaître, en matière scolaire, l'Amérique aux Européens et l'Europe aux Américains. Il fut par ses fonctions, par ses voyages, par ses missions aux grandes Expositions de Vienne et de Paris, par ses rapports et ses publications officielles, le trait-d'union de ces deux mondes; il avait été des premiers à comprendre et à prouver l'incomparable avantage de ces relations internationales.

C'est une belle fin que celle d'un homme à qui ses concitoyens unanimes rendent un tribut de reconnaissance pareil à celui dont la mémoire de M. Philbrick a été l'objet aux États-Unis. Le numéro du *Journal of Education* qui lui est consacré forme un des plus touchants *In memoriam* qu'il soit donné à un homme de mériter. Il y a là une suite de témoignages émus, tous émanant d'hommes qui l'ont vu à l'œuvre, tous pleins de faits et d'une précision américaine, sans autre éloquence que celle de l'accent personnel et de la sincérité.

On ne peut lire ces pages sans remarquer combien elles font honneur et à cet homme et à ce pays. Il faut un grand peuple libre, profondément républicain, et sentant autrement que par des phrases banales ce qu'est l'éducation dans les destinées d'un pays, pour trouver en dehors des démonstrations officielles cet élan de sympathies publiques, cette diversité d'admiration réfléchie, de gratitude et de respect pour un homme qui n'a été rien d'autre toute sa vie qu'un homme d'école. Et il faut un homme d'une valeur morale bien rare pour avoir conquis par une telle œuvre une telle popularité. Mais quiconque a connu M. Philbrick a compris le secret de sa force et de son succès. C'était l'âme la plus droite, la plus naïve,

la plus ouverte, une de ces âmes qui restent jeunes parce qu'elles restent simples. Il avait trouvé sa voie, et il ne l'a jamais quittée, même dans un pays, et dans un temps où des hommes de son mérite pouvaient trouver dans la vie politique tant de situations plus brillantes. Il n'y a jamais songé. Il était de ceux qui aiment l'enseignement, — disons mieux, disons comme les Américains : l'éducation. Il a eu le bonheur de concevoir le plus beau rêve, et de le vivre.

Tout jeune il avait entendu Horace Mann, et cette puissante voix l'avait remué jusqu'au fond de l'âme : il se rappelait encore dans ses dernières années quelques admirables fragments de ces discours du grand patriote, et il nous les récitait avec une telle émotion qu'il était impossible de n'en pas être gagné. Ce mot d'Horace Mann mourant, qui avait été le mot de toute sa vie, l'avait pénétré jusqu'au cœur : « Ayez honte de mourir sans avoir remporté quelque victoire pour l'humanité. »

C'est Horace Mann qui lui donna en quelque sorte la vision de ce que peut être une existence tout entière consacrée à l'œuvre de l'éducation populaire. M. Philbrick était alors simple professeur dans un petit collège ; il ne se doutait pas que c'était à lui que serait réservée la tâche écrasante de succéder à Horace Mann et d'être pendant plus de vingt ans le surintendant des écoles de Boston.

Il l'était encore en 1876 lors de la visite des délégués français envoyés à l'Exposition de Philadelphie, pour le centenaire de l'Indépendance.

Ce n'est pas ici le lieu de répéter ce qu'ont dit ces délégués, dans leur rapport collectif, sur Boston et sur ses écoles, les plus admirables peut-être qui fussent au monde. Rappelons seulement que cette organisation, commencée par Horace Mann, fut en majeure partie l'œuvre éminemment personnelle de M. Philbrick.

Esprit net et esprit juste, toujours accessible aux idées de progrès, il avait lu ou il avait vu tout ce qui pouvait l'instruire, et il empruntait volontiers à l'Allemagne, à l'Angleterre, à la France tous les détails d'installation, tous les procédés d'enseignement qui lui semblaient dignes d'imitation. Mais sous cette foule d'emprunts, il y avait quelque chose qui était à lui et qui faisait l'unité de son plan, la force de son action, l'originalité de son système ; il avait un but, et rien ne le lui faisait perdre de vue ni dans l'ensemble ni dans les détails. Ce but, c'était de faire des citoyens libres pour un pays libre ; c'était de leur donner l'éducation non pas du dehors, mais du dedans ; c'était d'atteindre au vif de l'âme et de faire de l'éducation l'apprentissage du *self government*.

Que de fois dans nos entretiens, à Boston pendant notre voyage, à Paris pendant son séjour à l'Exposition de 1878, n'avons-nous pas remarqué avec quelle lucidité merveilleuse il éclairait les questions scolaires les plus délicates ou les plus complexes, en s'élevant d'un seul coup au-dessus des intérêts de second ordre pour juger et décider

sommairement, catégoriquement, à l'américaine, d'après ce seul criterium : « Telle pratique, telle méthode, est-elle propre à former des hommes libres ? » ou encore : « Si on l'adopte, nos élèves en vaudront-ils mieux par l'esprit ou par le caractère ? Oui, alors elle est bonne. Sinon, non. »

Nous n'avons pas le dessein d'entreprendre ici ni la biographie de M. Philbrick ni l'étude approfondie de son œuvre scolaire. Mais qu'on nous permette de reproduire quelques lignes de lui qui le peignent mieux que ne feraient tous les éloges. C'est à la fin d'un de ses derniers rapports au Comité des écoles de Boston; il allait résigner ses fonctions, et il ne pouvait se défendre d'un retour sur lui-même au moment d'adresser à ses concitoyens un dernier adieu :

« Pendant plus de trente années, écrivait-il, toutes, sauf quatre, passées dans cette ville, j'ai été attaché sans un jour d'interruption et en diverses situations au service des écoles publiques. C'est ici que j'ai fait toute ma carrière professionnelle ; c'était la carrière de mon choix, et ma plus haute ambition. J'y ai mis mon cœur. J'y ai trouvé ce que j'avais désiré, le moyen d'apporter mon humble contribution au bien général. J'en suis reconnaissant. Je ne cesserai de l'être pour tous ceux qui ont coopéré avec moi et secondé mes efforts pour faire des écoles publiques de Boston les meilleures du monde. Et je me hasarderai à dire que je ne crois pas nuire à la cause de l'instruction, au moment où je quitte cette place, en souhaitant à celui que vous y appellerez, quel qu'il soit, de me ressembler par la droiture des intentions, et de me surpasser par l'étendue des capacités. »

F. Buisson.

PIERRE SICILIANI

La pédagogie italienne est en deuil d'un de ses maîtres les plus renommés. Comme la *Revue* l'a annoncé dans son numéro de janvier (Courrier de l'Extérieur, p. 94), Pierre Siciliani, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Bologne, a été subitement enlevé à l'affection de sa famille et à l'estime de ses nombreux amis.

Cette perte a été vivement ressentie de l'autre côté des Alpes. Elle le sera aussi en France, où le nom et les travaux de Siciliani étaient honorablement connus. Nous devons notre part de regrets à un homme qui, très bien informé lui-même de tout ce qui se faisait à l'étranger, avait témoigné bien des fois de ses propres sympathies pour la France, pour la philosophie et la pédagogie françaises. Quelques-uns de ses livres avaient été traduits ou commentés dans notre langue. Dans la *République française*, M. Jules Soury a rendu

compte, avec éloges, de sa *Psychogénie moderne*. Nous aussi, nous avons signalé aux lecteurs de la *Revue philosophique* quelques-uns de ses écrits pédagogiques, qu'il multipliait avec une prodigieuse fécondité.

Les études médicales, par une évolution naturelle, avaient conduit Siciliani aux études philosophiques, et de la philosophie elle-même il était passé à la pédagogie qui en est, par certains côtés, la conclusion pratique et le couronnement. Il était préoccupé à la fois, théoriquement, de donner à l'art de l'éducation un support scientifique, et, pratiquement, de répandre le plus possible les notions de la pédagogie. Il y travaillait par ses cours, par ses conférences dans les grandes cités italiennes, par ses livres : notamment l'*Histoire critique des théories de l'éducation*, *la Révolution et la pédagogie moderne*, *la Pédagogie scientifique en Italie*, etc., etc.

Par quelques-unes de ses doctrines et par les tendances générales de son esprit, Siciliani appartenait à l'école positiviste. Il professait un vif enthousiasme pour la psychologie expérimentale de l'Angleterre contemporaine; mais c'était un positiviste indépendant. Il mettait au premier rang, dans son *credo* philosophique, la notion de ce qu'il appelait « la sainte personnalité humaine ». Il n'était pas, tant s'en faut, un fataliste. Il admettait un concept positif de la liberté. La question du libre arbitre était, à ses yeux, « la question de vie ou de mort de la pédagogie », et il y répondait par l'affirmative. Il voulait l'école laïque, mais non pas pour cela irréligieuse. « Fondée sur les principes de la science, elle sera, disait-il, une école naturellement et rationnellement religieuse. » Comme la plupart de ses compatriotes, il avait le souci de l'idéal, et conviait aux plus nobles aspirations la « démocratie individualiste », dont il arborait le drapeau.

Ce qu'on ne pouvait trop louer chez Siciliani, c'était son zèle communicatif, l'ardeur et la générosité de ses idées, l'extraordinaire vivacité de son caractère. Ce n'est pas lui qui risquait d'être jamais atteint de cette maladie dont Tocqueville disait : « La plus grande maladie de l'âme, c'est le froid. » Il traitait de la science de l'éducation, non seulement en érudit, en chercheur infatigable, mais aussi en apôtre enthousiaste. Il appelait la pédagogie la première des sciences, « la science par excellence du siècle ». Il faisait paraître volume sur volume, poursuivant toujours la même idée, l'établissement d'une pédagogie scientifique. Il s'exposait hardiment aux coups des représentants de l'orthodoxie. Il luttait contre le fanatisme des uns, contre l'indifférence des autres, homme de combat avant tout, qu'aucune considération n'arrêtait quand il s'agissait de dire la vérité telle qu'il la voyait et qu'il la sentait.

Louons-le aussi pour la façon tout à fait pratique dont il avait organisé l'enseignement de la pédagogie. A son cours de l'Université de Bologne, il ne se contentait pas de parler devant un auditoire

plus ou moins attentif. Il excitait ses élèves à travailler sous sa direction, à résoudre dans des devoirs écrits les problèmes de l'éducation. « Les leçons *ex cathedra*, disait-il, sont comme des nuages. » Aussi, pour arriver à des résultats pratiques, il multipliait autour de sa chaire les conférences, les exercices scolaires, les travaux personnels. Nous ne nous étonnons pas qu'en lui rendant les derniers devoirs sur sa tombe, un de ses collègues, l'illustre Giosué Carducci, ait pu dire : « Ils venaient, maîtres et maîtresses, de toutes les Romagnes et de la province de Ferrare, du fond de la Polésine, des collines de Vérone, des plaines de Mantoue; de trente, de quarante, de soixante milles au loin; par les matinées glaciales de janvier, sous le soleil de juin; ils venaient pour l'entendre, pour travailler sous lui et avec lui. »

On ne saurait trop déplorer que des leçons aussi efficaces et qui excitaient un tel enthousiasme aient été si prématurément interrompues. Avec Siciliani s'est éteinte une des forces les plus agissantes de la pensée italienne contemporaine. Du moins il aura légué à son pays, avec le souvenir de sa noble vie, des exemples qui fructifieront, des livres qui conserveront le dépôt de ses idées; et le mouvement pédagogique, dont il a été un des principaux initiateurs, ne s'arrêtera pas, grâce aux disciples ou aux émules que la passion contagieuse dont il était animé avait réussi à grouper autour de lui.

Gabriel COMPAYRÉ.

CAUSERIE LITTERAIRE

I

Je n'ai à faire connaître à personne le nom de M. Ernest Havet. Maître de conférences à l'École normale, puis professeur au Collège de France, membre de l'Institut, M. Havet est l'un des représentants les plus éminents, aussi bien que les plus modestes, de la science française de notre temps. Aucune érudition n'est plus solide et plus honnête que la sienne; aucun esprit n'est plus ferme, plus hardi même que le sien; aucune langue n'est plus simple, plus saine, plus vraiment française; que celle qu'il écrit. Il a consacré vingt-cinq années de sa vie à un vaste ouvrage en quatre volumes sur les *Origines du Christianisme*, qu'il a eu le bonheur de pouvoir achever. Son livre n'a point obtenu auprès du grand public l'éclatante faveur de celui de M. Renan, sur le même sujet. Il se pourrait cependant, quand la mode littéraire aura changé, que la postérité estimât que, des deux œuvres, celle qui est la plus vigoureuse sinon la plus brillante, celle qui va le plus au fond, celle qui fait le plus penser, n'est pas celle qui a fait le plus de bruit.

On a dit avec raison que tout homme occupé d'un grand travail doit en avoir un autre à côté de celui-là: un travail qui le distrait et le repose de l'autre et qui lui sert à détendre son esprit. M. Havet a eu la bonne chance de trouver, il y a longtemps déjà, cette aimable distraction; et il faut ajouter qu'il l'a heureusement choisie. Dès sa jeunesse il s'était pris d'une belle passion pour Pascal. Non le Pascal tel que la reconnaissance de Port-Royal et la tradition l'avaient longtemps représenté: un Pascal assagi, corrigé, adouci, parfaitement orthodoxe; mais le vrai Pascal, fiévreux, nerveux, déséquilibré et un peu malade; tout à la fois géomètre et poète, troublé dans sa conscience autant que dans son intelligence, — tel qu'il nous est apparu le jour où l'on s'est mis à déchiffrer ses manuscrits authentiques. Pour tout dire, un homme par avance du XIXe siècle, égaré dans le correct et sage XVIIe siècle, qui a connu tous les doutes

et toutes les inquiétudes de notre âge, qui en a devancé toutes les audaces; qui, tour à tour, nous inspire l'admiration, la sympathie, la compassion, le respect toujours; le plus étonnant enfin, le plus original, le plus extraordinaire de tous les écrivains français; et auquel Boileau, cet admirateur des anciens, rendait bien justice, lorsqu'au risque de scandaliser un compagnon de Bourdaloue, il l'égalait à n'importe qui des anciens, et même le mettait au-dessus d'eux.

Depuis le jour où M. Havet s'est attaché à Pascal, il lui est demeuré fidèle. Il lui est revenu sans cesse, ou plutôt il ne l'a jamais quitté. Il a, pour le mieux connaître et le mieux comprendre, étudié patiemment le XVIIe siècle tout entier. Il l'a suivi à toutes les époques de sa vie; dans ses travaux scientifiques, dans ses controverses théologiques, dans sa vie de solitaire. Après d'autres, il a relu et déchiffré ses manuscrits, si difficiles à lire. Ce qu'il n'a pu éclaircir, ici ou là, sera longtemps, il est à craindre, bien difficilement éclairci.

De ce travail est résulté d'abord cette édition des *Pensées* de Pascal qui a tué toutes les éditions antérieures, et après laquelle on aura grand'peine à en jamais faire une autre : une édition où toutes les difficultés du texte sont expliquées, philologique à la fois et littéraire, sans aucun commentaire banal; philosophique aussi, surtout philosophique. C'est un véritable livre, et bien personnel, qu'à son tour M. Havet a écrit au bas des pages de Pascal. Audacieuse entreprise, et que pourtant, le succès a couronnée.

Jamais deux tempéraments ne furent plus opposés que celui de l'auteur et du commentateur. Autant Pascal est dans la forme âpre et emporté, autant M. Havet demeure toujours maître de lui. Autant Pascal se rattache avec ardeur à la foi religieuse comme à l'ancre unique de salut, autant M. Havet est résolu dans sa négation religieuse. Si l'amitié est, comme on l'a dit, faite de contrastes, aucune amitié ne s'explique mieux que celle de ces deux esprits. Une chose pourtant les rapproche : chez tous deux un égal amour de la vérité; et si l'on va au fond, une égale passion, — je dirai presque une égale violence.

Il restait à M. Havet, pour compléter son œuvre, après nous avoir donné une admirable édition des *Pensées* de Pascal, de

nous donner également une édition des *Provinciales*. C'est de cette dette qu'il vient de s'acquitter (1).

Le texte choisi par M. Havet pour cette édition est le texte primitif; celui des lettres, telles qu'elles parurent par feuilles détachées, au courant des années 1656 et 1657. Au bas de chaque page des notes indiquent les variantes de l'édition définitive de 1659; à la suite de chaque lettre des remarques sobres et précises du commentateur apportent les éclaircissements de toutes sortes utiles au lecteur.

Mais la partie vraiment supérieure de cette édition, c'est l'introduction en 89 pages d'une impression très serrée, placée par M. Havet en tête du premier volume. Cette introduction à elle seule est un livre original et d'une haute valeur. On y trouvera tous les détails historiques intéressant la querelle entre Port-Royal et les Jésuites. On y trouvera toutes les explications philosophiques et théologiques nécessaires pour comprendre ce qui faisait au XVIIe siècle l'intérêt de ces débats sur la grâce, qui semblent aujourd'hui si loin de nous. Ce qui s'y agitait sous une autre forme, c'était, en réalité, le grave et inquiétant problème de la liberté humaine. Et celui-là ne cessera pas de longtemps d'être à l'ordre du jour.

Deux questions dominent toute cette querelle des Jansénistes et des Jésuites. En se plaçant au point de vue catholique, Port-Royal était-il hérétique ou non dans la doctrine qu'il soutenait relativement à la grâce? Avait-il tort ou raison sur le fond du débat? En second lieu, au point de vue de la morale, Pascal a-t-il ou non calomnié les casuistes dans ces lettres fameuses où il les a accusés de prêcher une morale relâchée et contraire à l'esprit de l'Évangile?

Sur ces deux points, M. Havet s'est appliqué à faire la lumière, et il nous semble qu'il l'a faite complète et avec une parfaite impartialité.

Pour ce qui est de la doctrine de la grâce, oui, Port-Royal était hérétique. Hérétique sans le savoir, sans le vouloir, avec la plus parfaite innocence d'intention; mais enfin, il était hérétique.

---

(1) *Les Provinciales* de Pascal, nouvelle édition avec une introduction et des remarques, par Ernest Havet. Deux volumes in 8°. (Delagrave, éditeur).

Bien qu'il eût en horreur les protestants, il répétait à son insu ce qu'un siècle plus tôt avaient dit les apôtres de la Réforme, Luther et Calvin. Il pouvait, en épiloguant sur les mots, soutenir que les cinq propositions contenues, disait-on, dans le livre de Jansénius, l'évêque d'Ypres, et condamnées par la cour de Rome, ne s'y trouvaient pas formellement. Ce n'était là au fond qu'une chicane. Si ces propositions n'étaient pas, dans leur lettre, dans l'ouvrage de Jansénius et les commentaires de ses disciples, elles y étaient dans leur esprit, et l'on comprend trop bien qu'en dépit du talent déployé par lui Port-Royal ait dû finalement succomber dans la lutte.

Mais la seconde question est pour nous beaucoup plus importante que la première. Les dogmes ne regardent que les théologiens. Ce qui a fait la fortune des *Provinciales*, ce par où elles ont survécu au débat qui en fut l'occasion, ce qui en fait encore après plus de deux siècles l'intérêt, c'est la polémique morale soulevée par Pascal. A partir de la cinquième lettre il ne s'occupe plus de la doctrine de la grâce. Il prend l'offensive. Il reporte la bataille chez ses adversaires. Il dresse contre eux, appuyé d'un nombre formidable de citations, le plus terrible des réquisitoires. A l'en croire, les casuistes corrompent l'humanité; il ne sont pas seulement les ennemis de la morale chrétienne, ils sont aussi, avec leurs *distinguo*, leur doctrine des opinions probables et des restrictions mentales, les ennemis de toute morale naturelle, des pervertisseurs de consciences.

Pascal a-t-il, oui ou non, calomnié les casuistes? Ses citations sont-elles exactes, et au point de vue du texte littéral, et au point de vue du sens? Tel est le véritable débat. Joseph de Maistre, au commencement de ce siècle, a appelé les *Provinciales* les grandes « menteuses ». Aujourd'hui encore il ne manque pas de personnes convaincues que Pascal, pour l'avantage de la discussion, s'est plu à falsifier les textes qu'il dénonçait à l'indignation publique.

M. Havet a tenu à faire la lumière sur ce point. Il a repris patiemment l'enquête. Il est remonté à tous les livres cités par Pascal. Il a vérifié de ses yeux les textes et les citations.

M. Havet nous dit qu'avant d'entreprendre son travail, il était assuré d'avance du résultat auquel il aboutirait. Pascal en effet est un honnête homme ; un homme de foi ardente, auquel

si on peut reprocher quelque chose, c'est l'excès même de son ardeur. Comment croire qu'un homme à ce point sincère eût volontairement falsifié des citations? Comment croire qu'au lit de mort même et en présence de son Juge éternel, le Dieu de vérité, il eût maintenu ses calomnies, et regretté seulement de n'avoir pas fait ses *Provinciales* «plus fortes» qu'il ne les avait faites?

Un autre argument, et non moins décisif, en faveur de la véracité de Pascal, se tirait de son intérêt même, et dans sa polémique il ne l'avait pas oublié. S'il eût menti, il eût été trop facile de le confondre. Les livres des casuistes, dont quelques exemplaires seulement subsistent aujourd'hui dans les bibliothèques, étaient alors dans toutes les mains; la calomnie eût été bien vite et triomphalement réfutée; elle n'eût accablé que son auteur. Pascal était seul ou presque seul contre un parti des plus puissants. Tout mensonge de sa part eût été une simple sottise. Or, ce n'est point de mensonge, preuves en main du moins, qu'on l'accusa. Le clergé du diocèse de Rouen réuni pour examiner le procès donna raison à Pascal: il fallut attendre près de quarante ans avant qu'un essai de réfutation des *Provinciales* fût sérieusement tenté.

Toutes les vraisemblances, morales et autres, étaient donc en faveur de Pascal. M. Havet, cependant, ne s'est pas contenté de ces vraisemblances. Il a fouillé toutes les bibliothèques. Il a recouru à tous les livres des casuistes cités dans les *Provinciales*, si difficile qu'il pût être de les retrouver. Il les a compulsés et contrôlés, sans plaindre sa peine; et cet examen terminé, M. Havet conclut: « Oui, les citations de Pascal sont exactes, elles sont rigoureusement exactes. »

Quand un savant et un homme d'une probité éprouvée, comme M. Ernest Havet, prend sur lui d'émettre une pareille affirmation, on peut être sûr qu'il ne l'a pas faite à la légère. Jusqu'au jour où quelqu'un, avançant des articulations précises, citant les pages et les lignes, convaincrait de mensonge M. Havet, après Pascal, nous sommes autorisés désormais à répéter avec lui: « Oui, les citations de Pascal sont exactes; non, Pascal n'a pas calomnié les casuistes. »

La morale relâchée, accommodante, ouvrant la porte à tous

les honteux compromis de conscience, cette morale, sous le nom de religion, on la prêchait trop réellement au milieu du XVIIe siècle. Depuis deux siècles on n'ose plus la prêcher. Personne ne défend plus les restrictions mentales ni les opinions probables; aucun théologien n'excuse plus ni la fraude, ni le vol, ni le duel, ni l'assassinat. Les docteurs n'enseignent plus l'art de gagner le ciel sans qu'il en coûte rien aux passions ni aux convoitises. Les casuistes ne travestissent plus la morale sainte de l'Évangile. Ce progrès n'est dû à personne autant qu'à Pascal. Son livre, de son vrai nom, s'appelle la protestation de la conscience contre ces lâches complaisances auxquelles la nature humaine est toujours trop disposée; et s'il a causé du scandale, ç'a été du moins un scandale salutaire.

***

Aimez-vous les mémoires? Quant à moi, je les adore. Je ne connais pas de lecture plus attachante. Il me semble que tout le monde à peu près pourrait faire au moins un livre curieux en racontant ce qu'il a vu. Dans les mémoires, on se met soi-même; on met les événements auxquels on a pris part ou dont on a été témoin; on met les autres hommes que l'on a connus. Il faudrait bien de la malechance pour que rien de tout cela ne fût intéressant. Et quand on a vécu une longue vie; quand on a compté pour quelque chose dans sa génération; quand, tout jeune, on a eu la chance de connaître les représentants les plus illustres d'un temps déjà lointain; quand on a suivi le mouvement de son siècle et que l'on est resté jeune à soixante-dix ans passés, alors, je n'hésite pas à le dire, tout vieillard devrait écrire ses mémoires, car il a beaucoup de choses à dire que lui seul connait, et que tout le monde est heureux de lui entendre raconter.

C'est cette bonne pensée d'écrire ses mémoires qui est venue à M. Legouvé, membre de l'Académie française, sous le nom de *Souvenirs de soixante ans*. Le premier volume porte comme sous-titre *Ma jeunesse*, et nous promet une suite qui, il nous faut l'espérer, ne se fera pas trop longtemps attendre. Il s'arrête au 6 février 1834, date du mariage de l'auteur. M. Legouvé

cependant ne s'est pas rigoureusement astreint à l'ordre des temps. Il laisse volontiers vagabonder sa mémoire et sa plume. C'est ainsi que, dès ce premier volume, il nous parle de Berlioz et d'Eugène Sue, dont la vraie place eût été un peu plus tard.

Il est charmant, ce premier volume. Comme l'hirondelle de son poète favori, le bon La Fontaine, M. Legouvé a beaucoup vu et retenu. Il est plein d'anecdotes qui, à propos de tout nom venant sous sa plume, sont prêtes à prendre leur volée. Et il les conte d'une façon exquise. M. Legouvé a été longtemps auteur dramatique, et l'on s'en aperçoit. Il met tout en scène; il excelle à ménager et à graduer l'intérêt; il prépare habilement ses effets. A ne rien cacher, il entre beaucoup d'art dans son apparente simplicité; il m'a paru même que l'art se voyait parfois un peu.

Beaucoup de noms se pressent dans ce volume, car c'est des autres surtout que M. Legouvé se plaît à parler : Casimir Delavigne, Béranger, Villemain, Mme Malibran, Eugène Sue et Berlioz. Les chapitres qui m'ont le plus intéressé cependant ne sont pas ceux-là. Ce sont ceux que M. Legouvé a consacrés à Népomucène Lemercier, à Jouy, à Dupaty, à Andrieux, tous ces hommes, illustres au temps du premier Empire et de la Restauration, qui eurent alors leurs années de célébrité, et que notre temps a à peu près oubliés. Ils ont eu un grand malheur : ils ont été les représentants de la formule classique au moment où approchait la révolution romantique. Ils ont lutté de toutes leurs forces pour l'arrêter; ils ont été vaincus et ils en portent la peine, car ce sont toujours les vainqueurs qui écrivent l'histoire. M. Legouvé les fait revivre et nous montre qu'ils ne méritaient pas tout le dédain dont notre âge les a accablés : il faut le remercier de cet acte de justice.

Il s'était trouvé bien placé pour les connaître. Jusqu'après l'année 1830, ils demeurèrent les maîtres de l'Académie française, qui resta la dernière citadelle, et la plus difficile à emporter, de la vieille école classique. M. Legouvé père, l'auteur du *Mérite des femmes* et de la *Mort d'Abel*, avait été un des leurs; et je crois bien qu'il entre un peu de tendresse filiale dans la conviction de M. Ernest Legouvé que l'auteur de la *Mort d'Abel* a été l'un des précurseurs du drame romantique de Victor Hugo ou d'Alexandre Dumas. M. Ernest Legouvé avait cinq ans lorsque

son père mourut; mais il trouva dès sa jeunesse, pour le guider et le soutenir, tous les confrères qui avaient connu son père et l'avaient aimé. Ils furent heureux en 1829 de pouvoir récompenser par le prix de poésie les espérances que le jeune homme faisait concevoir. Certes M. Legouvé n'a pu, pas plus qu'aucun adolescent ayant grandi sous la Restauration, échapper tout à fait à l'influence romantique; on respire toujours plus ou moins le vent qui souffle de son temps. Mais cette influence n'a jamais été sur lui la principale; il n'a jamais été « jeune France »; il n'a partagé aucune des folies de sa génération, et je n'imagine pas qu'il ait jamais porté les gilets moyen âge ou les cheveux mérovingiens. S'il a passé dans le salon de Nodier ou dans celui de Mme Récamier, le salon qu'il a vraiment fréquenté c'est le salon classique de M. de Jouy, l'auteur de la *Vestale*, de la tragédie de *Sylla*, de l'*Ermite de la Chaussée d'Antin*, le farouche ennemi des romantiques; ce salon dans lequel on signait une pétition au roi Charles X pour empêcher les œuvres des révolutionnaires de se produire au Théâtre-Français.

Tous ces classiques attardés, M. Legouvé les a bien connus. Il avait grandi au milieu d'eux; il leur a rendu l'affection et la bienveillance qu'ils avaient accordées à sa jeunesse. Il ne défend leurs œuvres qu'avec une louable discrétion; il se borne à plaider pour eux les circonstances atténuantes. Mais il prend la défense de leurs personnes, et ce qu'il nous montre bien, c'est qu'ils eurent leur physionomie, leur originalité, et plusieurs d'entre eux de l'esprit, beaucoup d'esprit même.

C'est un portrait vivant, très vivant, que celui que nous trace M. Legouvé de Népomucène Lemercier, l'auteur d'*Agamemnon*. C'est un portrait très vivant que celui de M. de Jouy dans son salon, causeur merveilleux, toujours passionné, jouant les Alceste au naturel; et par exemple, un jour qu'un visiteur l'avait fatigué de ses louanges, se tournant vers sa fille assise sur le canapé de l'autre côté de lui, et lui disant: «Tu entends tout ce que dit monsieur, eh bien, il ne dit pas encore de moi la moitié du bien que j'en pense! »

C'est un portrait très vivant aussi que celui de Dupaty, l'obstiné classique qui se présenta à l'Académie française en 1836 en concurrence avec Victor Hugo et qui eut, comme l'on voudra, le

bonheur ou le malheur de lui être préféré. Oncques ne vit-on petit homme plus vif et plus rageur que cet ancien officier de marine devenu homme de lettres et même poète. Il avait manqué jeter par une fenêtre Lucien Bonaparte, frère de Napoléon. Il avait eu des duels légendaires. Quand l'Académie s'avisa en 1836 de le préférer à Victor Hugo, Jules Janin publia contre Dupaty un article des plus violents. Écoutez maintenant M. Legouvé : « Dupaty ne lui demanda pas raison; Dupaty ne lui envoya pas de témoins. Il tomba chez lui un jour, comme la foudre, au milieu d'une partie de billard, avec deux pistolets d'arçon, l'un chargé, l'autre pas, criant à tue-tête : « Il faut que je le tue ou qu'il me tue! » Il poursuivait autour de la salle le pauvre Janin qui se sauvait le mieux qu'il pouvait, sa queue de billard à la main. En vain, pour l'apaiser, lui répétait-il, faisant allusion à son âge : « Monsieur Dupaty, la partie entre nous n'est pas égale! — Non! certes, elle ne l'est pas!... répondit Dupaty ; car si je vous tue, on dira *c'est bien fait*. Et si vous me tuez, on dira : *c'est dommage!* » Et il le poursuivait toujours, et on eut toutes les peines du monde à arracher Janin à son terrible adversaire. »

Mais de tous ces portraits le plus vivant à mon gré et le plus charmant, c'est bien celui d'Andrieux, du petit père Andrieux, l'auteur du *Meunier sans souci*, professeur au Collège de France et secrétaire perpétuel de l'Académie française. Il y a là certaine anecdote d'un dîner chez Mme Legouvé mère, avec un certain : « Je ne sais si je me fais comprendre! » qui est d'une drôlerie prodigieuse, mais si terriblement gauloise que je n'ose la reproduire ici, même à la suite de M. Legouvé. En revanche voici la peinture d'Andrieux dans sa chaire. Si la citation est un peu longue, je suis sûr que le lecteur ne s'en plaindra pas :

« Il faisait au Collège de France, tous les mercredis, à midi, un cours de morale. Rien de plus singulier que ce cours. Il ne s'asseyait pas dans sa chaire, il s'y promenait, il s'y démenait. Le jour où j'y allai il arriva un peu en retard, et nous conta comme quoi la faute en était à sa gouvernante. Elle avait laissé monter le lait de son café, et elle avait mis un quart d'heure à aller en chercher d'autre. Là-dessus, le voilà qui se lance dans mille détails d'intérieur, de ménage, de cuisine, d'armoires à linge, le tout mêlé à la peinture des vertus domestiques, à la

façon des *Economiques* de Xénophon. Il nous entretint longtemps de sa chatte et, à propos de sa chatte, d'Aristote, et, à propos d'Aristote, de l'histoire naturelle. Les faits amenaient les réflexions, les réflexions se liaient aux récits, et les récits étaient délicieux. Je croyais voir revivre, je croyais entendre ce charmant petit abbé Galiani, dont Diderot nous conte tant de merveilles. Comme l'abbé, Andrieux mettait tous ses récits en scène. Comme l'abbé, il jouait tous ses personnages; comme l'abbé, il mêlait les mines les plus comiques aux mots les plus plaisants. Comme l'abbé, enfin, il s'amusait autant que les autres, plus que les autres, de tout ce qu'il racontait. Le jour où je l'entendis, il nous parla, je ne sais à propos de quoi, de ce monarque d'Orient, usé, blasé, malade, à qui ses médecins avaient ordonné, comme remède, d'endosser la chemise d'un homme heureux. Il fallait l'entendre nous peindre les vizirs, les ministres et les sous-ministres lancés à la poursuite de cet être rare que l'on appelle un homme heureux! Personne n'échappe à l'enquête : les millionnaires, les puissants, les illustres, tout le monde y passe. Peine perdue! Partout le mensonge du bonheur! Partout quelque blessure secrète, quelque ver caché dans la fleur, et, à ce propos, Andrieux jetait, en passant, à sa façon, quelque petite maxime morale. Enfin, ajoutait-il, un jour les messagers, à bout de voie, rencontrent dans un village, au coin d'un cabaret, attablé devant une bouteille, un grand jeune gaillard qui boit à plein verre, qui chante à pleine gorge, qui rit à plein gosier. « Etes-vous heureux? lui demande-t-on — Moi!... absolument heureux! Complètement heureux! » On se jette sur lui, on l'entoure, on le déshabille. Hélas! cet homme heureux n'avait pas de chemise. — A ce mot, M. Andrieux partit d'un tel éclat de rire, si sonore, si prolongé, qu'il nous entraîna tous dans sa folle gaieté. Les murs du Collège de France n'en revenaient pas! Sans doute, tout cela n'était ni très éloquent ni très élevé. Nous voilà bien loin des cours de Michelet et de Quinet; mais de ce bavardage, de ce racontage, il s'exhalait je ne sais quoi de sensé, de bon, de juste, de pratique, de gai, qui vous laissait le plus charmant et le plus utile souvenir. Puis, comme la fin couronnait la séance! La fin, c'était la lecture d'une fable de La Fontaine ou d'un passage de Boileau, surtout du

Lutrin. J'ai entendu de grands lecteurs dans ma vie, mais d'égal à M. Andrieux, jamais! Car il lisait admirablement *sans voix*. Je ne puis mieux comparer ce qui sortait de sa bouche qu'à ce qu'on appelle une *pratique*. C'était quelque chose d'enroué, de fêlé, de criard, de sourd, d'où il tirait des effets prodigieux. Comment? Par l'accent, par l'articulation, par l'expression, par l'esprit. »

Voilà certes un bel éloge adressé à la mémoire d'Andrieux par un lecteur tel que M. Legouvé!

Quand on ferme cet aimable volume des *Souvenirs de soixante ans*, on connaît bien tous les personnages que M. Legouvé s'est plu à faire revivre. Il me semble aussi qu'on le connaît bien lui-même.

Charles Bigot.

Le fascicule n° 7 des *Mémoires et documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique contient le *Programme d'études du collège de Guyenne* (Schola Aquitanica) *au XVIe siècle*, publié pour la première fois par Elie Vinet en 1583, réimprimé d'après l'exemplaire de la Bibliothèque nationale avec une préface, une traduction française et des notes, par M. Louis Massebieau, maître de conférences à la Faculté de théologie protestante de Paris et à l'École des hautes études. On a pu lire la très intéressante préface de M. Massebieau dans notre numéro du 15 janvier dernier; beaucoup de nos lecteurs seront sans doute curieux de connaître le document lui-même — un programme d'études qui avait reçu l'approbation de Montaigne, alors maire de Bordeaux — et les notes explicatives dont le savant commentateur l'a fait suivre. Ce fascicule est en vente, au prix de 1 fr. 80 c., aux librairies Delagrave et Hachette.

LA PRESSE ET LES LIVRES

M. Carl Vogt et la question du latin. (Traduit, pour la *Revue pédagogique*, de la *Neue Freie Presse* de Vienne). — M. Carl Vogt, le célèbre naturaliste, professeur à l'université de Genève, a adressé à la *Neue Freie Presse* de Vienne un article où il traite, avec sa verve humoristique habituelle, la question de la réforme de l'enseignement secondaire par la suppression des langues classiques, suppression dont il est un partisan déclaré. Nous traduisons ci-dessous les principaux passages de son article, laissant à nos lecteurs le soin d'apprécier la valeur des raisons alléguées par le spirituel écrivain :

«.... A Genève, une commission du Grand Conseil élabore en ce moment un nouveau projet de loi sur l'instruction publique; dans le canton de Vaud, la question de la réforme de l'enseignement secondaire et de la place que doivent occuper dans cet enseignement les langues anciennes a été soulevée par une brochure d'Alexandre Herzen, professeur de physiologie à l'académie de Lausanne; dans le canton de Berne, on se querelle à propos d'un nouveau plan d'études que le ministre de l'instruction publique de ce canton, M. Gobat, — un Suisse français, comme son nom l'indique — veut introduire dans les gymnases et progymnases. Mais ce n'est pas en Suisse seulement que la domination des langues classiques est menacée. Dans un volume de plus de 300 pages, qui est arrivé en quelques semaines à sa seconde édition, *La question du latin* (Paris, Cerf), Raoul Frary fait le procès au système régnant en France; et, comme un écho, nous arrive des bords de la Baltique l'acte d'accusation dressé contre les langues mortes par le professeur Esmarch, le célèbre chirurgien, au nom de la Faculté de médecine de Kiel, — acte d'accusation auquel, dit-on, les facultés de Greifswald et de Strasbourg ont donné leur adhésion.

» Tout cela est bien fait pour donner à penser que

Something is rotten in the state of Denmark (1).

Il serait donc à propos d'examiner si le mal qu'on signale existe réellement, et quels seraient les remèdes à y apporter.

» En Suisse, la question avait déjà été soulevée une fois, il y a une dizaine d'années, à propos du règlement des examens professionnels

(1) « Il y a quelque chose de pourri dans l'État de Danemark. » (*Hamlet*, acte Ier, scène IV.)

exigés par la Confédération pour l'exercice de la médecine. Ce règlement déterminait le programme de l'examen de maturité donnant le droit de suivre les cours d'une université, et ajoutait que nul ne serait admis à l'examen professionnel médical s'il n'avait subi avec succès ledit examen de maturité. Je pris une part très active aux discussions qui eurent lieu à ce sujet, et — je me hâte de le dire — je fus battu : outre les sciences naturelles, les mathématiques et la connaissance d'au moins deux langues vivantes, on s'obstina à exiger le latin et le grec. C'était peu de temps après la bataille de Sadowa, où, comme on sait, le maître d'école avait été victorieux ! A côté des maîtres d'école, qui, en Suisse, jouent un rôle beaucoup plus considérable que dans les autres pays et qui y partagent l'influence politique avec les aubergistes et les avocats, ce furent tout particulièrement les médecins eux-mêmes — dont à peine un sur cent serait encore capable de lire un auteur latin, et dont pas un sur mille ne pourrait expliquer un auteur grec — qui combattirent avec le plus d'ardeur pour les langues classiques. Pour la grande majorité des médecins et des pharmaciens cependant, le latin n'est autre chose qu'un ruban de couleur à la boutonnière, qui les distingue du *profanum vulgus* : il les place d'un degré plus haut que la tourbe des patients aux dépens desquels il faut qu'ils vivent, donne à leurs fonctions le prestige d'un sacerdoce et transforme leurs ordonnances en talismans, d'autant plus efficaces qu'ils sont plus incompréhensibles. Malheur à celui qui oserait toucher à ces mystères !

» ... M. Raoul Frary paraît avoir appartenu précédemment à l'enseignement public. Il connaît tous les détails de l'organisme compliqué de l'Université française, possède à fond ses classiques, et se montre très au courant des choses de l'Angleterre, tandis qu'il connaît moins l'Allemagne. On ne peut donc contester sa compétence, tant en pratique qu'en théorie, et c'est justement ce qui irrite au plus haut point ceux de ses collègues de la Suisse romande qui prennent la défense de la vieille routine; contre un tel adversaire, leurs meilleures armes sont émoussées. Frary a été, comme eux, nourri du lait classique; il a reçu toute la culture que peuvent donner l'étude de la grammaire et de la syntaxe, des littératures grecque et latine; toute cette gymnastique intellectuelle, dont on vante si haut les bienfaits, il l'a non seulement pratiquée pour son propre compte, mais fait pratiquer à d'autres, — et pourtant ! Lorsque des professeurs de sciences naturelles et de médecine tiennent le même langage que Frary, on jette un regard de pitié sur ces béotiens, sur ces néo-barbares, et on s'efforce par dessus le marché de leur démontrer que s'ils ont obtenu quelque succès comme chimistes, naturalistes ou chirurgiens, c'est parce qu'ils ont dans leur jeunesse décliné *mensa*, conjugué *tuptô*, et appris par cœur les règles du rudiment mises en vers :

Bei *a* und *e* in *Prima* hat
Das *genus féminínum* statt.
Die übrigen auf *as* und *es*
Bedeuten etwas Männliches (1).

Je n'aurais pas retenu ces vers et beaucoup d'autres non moins beaux, si on ne me les avait pas fait apprendre par cœur; et si on ne me les avait pas fait apprendre, je ne serais pas devenu naturaliste !

» J'ai le plaisir d'entendre des arguments de cette force, chaque fois qu'il m'arrive de discuter avec des « grammatocrates », comme les nomme Esmarch. Le professeur Herzen en entendra probablement tout autant, s'il veut démontrer à ces messieurs, par des raisons physiologiques, qu'il ne faut pas confier à la mémoire des enfants, pas plus qu'à celle des adultes, des choses non susceptibles d'exciter l'intérêt. Que les règles de grammaire et leurs exceptions puissent être intéressantes pour les jeunes gens, voilà ce que n'a jamais osé affirmer même le plus déterminé de leurs partisans. Mais alors entre en ligne, comme batterie de gros calibre, cet autre axiome : « Les jeunes gens doivent apprendre à travailler, et le travail n'est » pas un plaisir ! » Le travail peut pourtant devenir un plaisir, quand on réussit à exciter l'intérêt pour ce qui en fait l'objet; mais l'école actuelle semble partir de ce principe, que l'intérêt doit être soigneusement annihilé, afin que le travail conserve tout son prix.

» Frary s'occupe trop exclusivement des institutions et des méthodes françaises, pour que ses propositions soient directement applicables à l'Allemagne; mais les Allemands pourront néanmoins tirer parti de son livre, tout comme l'auteur français a su profiter des enseignements que lui offraient les livres allemands. Frary s'attaque bravement à l'argumentation connue des grammatocrates; il leur démontre que l'étude d'une langue morte est encore moins une gymnastique de l'intelligence que le serait l'étude d'une langue vivante; que la connaissance du latin est plutôt nuisible qu'utile pour la connaissance du français; que c'est une erreur de dire que les études classiques forment l'esprit et le cœur par la fréquentation des grands hommes et des écrivains de l'antiquité, attendu que les écoliers n'apprennent à connaître que la langue, et restent ignorants des hommes et de leurs œuvres; et qu'enfin il est ridicule de prétendre que notre civilisation actuelle repose sur la civilisation antique, avec laquelle elle se trouve au contraire en opposition directe, non seulement au point de vue du développement matériel, mais encore des idées morales et des institutions sociales.

» En effet, les bases mêmes de toute notre civilisation se sont com-

---

(1) Les noms en *a* et *e* de la première
Sont du genre féminin.
Les autres en *as* et en *es*
Sont du genre masculin.

plètement modifiées depuis l'antiquité, et cette évolution, qui a commencé depuis plus d'un siècle, se poursuit tous les jours avec une énergie croissante. On ne saurait trop le répéter: les grammatocrates et les philologues, qui ne connaissent que leurs langues classiques et leur antiquité gréco-romaine, sont aujourd'hui en dehors du courant de notre civilisation; ce sont des ruines d'un passé disparu, qui tomberont d'autant plus vite en poussière, qu'elles prétendront à exercer plus d'empire sur les intelligences.

» Frary a bien raison de voir, dans cette prétention de constituer une église classique hors de laquelle il ne serait point de salut, le mal le plus sérieux dont souffre l'enseignement secondaire. On y applique à tout le monde un régime qui ne devrait être que celui d'une minorité d'élite; on bourre toute la masse de latin et de grec, comme si tous les élèves devaient devenir des philologues et des professeurs de rhétorique. Les circonstances historiques expliquent seules qu'on ait fait choix precisément du latin et du grec pour martyriser la jeunesse. Pourquoi pas plutôt le sanscrit, à titre de souche commune des langues aryennes? pourquoi pas l'hébreu, langue sacrée des grandes religions de l'humanité? Mais non: l'étude de ces langues-là est réservée à des spécialistes, très respectés et très considérés — d'autant plus considérés que la langue qu'ils étudient n'a pas servi d'instrument de supplice pour tourmenter et abrutir des générations entières. Chose singulière! tout le christianisme, toute la vie religieuse de l'Occident civilisé repose sur un livre écrit en hébreu, qui n'est connu, tant des fidèles que des incrédules, — à l'exception d'un très petit nombre de privilégiés, — que par des traductions; la chrétienté juge que ces traductions lui permettent d'étudier d'une manière suffisante l'esprit du livre, l'histoire du peuple qui l'a produit, les idées de ses auteurs, sans apprendre à épeler *aleph*, *beth* et *guimel*; et on nous affirme d'autre part qu'il serait impossible d'obtenir de la même manière la connaissance de la littérature classique, qui est pourtant plus rapprochée de nous par la communauté d'origine aryenne!

» Tous les adversaires sont d'accord sur les fâcheux résultats que produit la culture classique de nos gymnases: accroissement de la myopie intellectuelle, diminution de la faculté d'observer, de trier et de classer les faits, de les présenter clairement et d'en tirer des conséquences logiques. A mesure que la place des sciences naturelles et de la technologie ira grandissant dans la vie moderne, croîtra l'impuissance de la culture classique à satisfaire les besoins de l'éducation contemporaine, et augmenteront les inconvénients signalés. Aujourd'hui déjà ils sont tels, que la plupart des élèves sortis des gymnases doivent, à leur arrivée à l'université, jeter par-dessus bord les huit dixièmes du bagage si péniblement acquis pendant leur jeunesse.

» .. Nous allons voir ce que feront les Français. Ils sont terriblement

conservateurs; puis arrive un moment où ils mettent tout sens dessus dessous. Il est possible que les Allemands se décident alors à les imiter; mais je ne le crois pas, et je rappellerai à mon collègue Esmarch de Kiel les vers connus :

Nein, Freund, den Deutschen wirst du nicht bekehren!
Er hört's, bedenkt's und — lässt sich weiter scheren (1). »

La Bibliothèque de sir John Lubbock (*Journal des Débats*, 12 février 1886). — Nous empruntons au *Journal des Débats* l'information suivante, avec les réflexions dont le journaliste la fait suivre :

« Le naturaliste anglais sir John Lubbock, dont on connaît les beaux travaux sur les fourmis et sur les mœurs des sauvages, vient de faire au Working Men College, une association ouvrière de Londres, une conférence sur la lecture. Au cours de cette conférence, le savant anglais a indiqué à ses auditeurs une série d'ouvrages dont il juge la connaissance indispensable à tout homme d'éducation, en dehors des lectures spéciales ou de métier. Cette bibliothèque se compose, comme celle dont le catalogue a été dressé par Auguste Comte, de 100 volumes ou ouvrages répartis entre tous les genres. Il ne sera pas sans intérêt de connaître les œuvres que sir John Lubbock juge nécessaires à tout homme bien élevé. Voici cette liste :

MORALISTES NON CHRÉTIENS

Marc-Aurèle : *Méditations.*
Confucius : *Analectes.*
Aristote : *Ethique.*
Mahomet : *Coran.*

THÉOLOGIE ET DÉVOTION

Pères apostoliques.
Saint Augustin : *Confessions.*
Thomas a Kempis : *Imitation.*
Pascal : *Pensées.*
Spinoza : *Traité théologico-politique.*
Butler : *Analogie.*
Jeremy Taylor : *Vie sainte, Mort sainte.*
Keble : *Année chrétienne.*
Bunyan : *Voyage du pélerin.*

CLASSIQUES

Aristote : *Politique.*
Platon : *Phédon* et *République.*
Esope : *Fables.*

---

(1) Non, ami, tu ne convertiras pas l'Allemand!
Il t'écoutera, réfléchira, puis — continuera à se laisser tondre.

Démosthènes : *De Corona.*
Lucrèce.
Plutarque.
Horace.
Cicéron : *De Officiis, de Senectute* et *de Amicitia.*

ÉPOPÉES

Homère.
Hésiode.
Virgile.
Le Chant des Nibelungen.
Malory : *Mort d'Arthur.*

POÉSIE ORIENTALE

Mahabharata et *Ramayana*, extraits.
Firdousi : *Schah Nameh.*
Chi-King.

DRAMES GRECS

Eschyle : *Prométhée*, l'*Orestie.*
Sophocle : *Œdipe roi, Œdipe à Colone.*
Euripide : *Médée.*
Aristophane : *les Chevaliers.*

HISTOIRE

Hérodote.
Xénophon : *Anabase.*
Thucydide.
Tacite : *Germanie.*
Gibbon : *Chute de l'empire romain.*
Voltaire : *Charles XII.*
Hume : *Histoire d'Angleterre.*
Grote : *Histoire de Grèce.*

PHILOSOPHIE

Bacon : *Novum Organum.*
Mill : *Logique* et *Economie.*
Darwin : *Origine des espèces.*
Smith : *Richesse des nations.*
Berkeley : *De la connaissance.*
Descartes : *De la méthode.*
Locke : *Essai sur l'entendement.*
Lewes : *Histoire de la philosophie.*

VOYAGES

Cook : *Voyages.*
Darwin : *L'Expédition du* Beagle.

LITTÉRATURE GÉNÉRALE

Shakespeare.
Milton.
Dante.
Spenser.
Scott.
Wordsworth.
Pope.
Southey.
Longfellow.
Goldsmith : *Vicaire de Wakefield.*
Swift : *Voyages de Gulliver.*
De Foë : *Robinson Crusoé.*
Les Mille et Une Nuits.
Boswell : *Vie de Johnson.*
Burke : *Œuvres choisies.*
Essayistes : Addison, Hume, Montaigne, Macaulay, Emerson.
Molière.
Sheridan.
Carlyle : *Révolution française.*
Gœthe : *Faust* et *Wilhelm Meister.*
Marivaux : *La Vie de Marianne.*
Romanciers : Thackeray, Dickens, Eliot, Kingsley, Scott, Bulwer.

» Ce sont là les ouvrages dont sir John Lubbock voudrait faire le fond de toute bibliothèque. Il serait facile de noter certaines omissions et certaines superfétations dans cette liste de chefs-d'œuvre. On ne s'explique pas que sir John Lubbock omette le *Don Quichotte*, ni qu'il oublie Herbert Spencer, Rousseau, Schiller, Shelley, Saint-Simon, d'autres encore. Mais il convient de relever dans ce catalogue, tel qu'il est, un fait bien significatif et qui est fort propre à nous éclairer sur la situation des esprits en Angleterre. Voilà un savant, sceptique, athée, matérialiste, ou pour parler plus exactement « agnostique » ; il s'adresse publiquement à une assemblée d'ouvriers instruits, mécaniciens, relieurs, artisans d'art. Le conférencier n'hésite cependant pas à recommander à ces hommes la lecture des plus belles œuvres de dévotion. Il préconise les pères de l'Eglise, saint Augustin, l'*Imitation*, le *Voyage du pèlerin*, et cela passe sans une protestation. Comme c'est bien là le fait d'une nation habituée à ne se défaire de rien en bloc et à conserver de tout certaines parties, belles ou utiles ! En ce petit trait d'un conférencier incrédule recommandant à des ouvriers des livres de dévotion, comme dans toute l'histoire de l'Angleterre, c'est un même phénomène qui apparaît : celui d'un peuple sachant transformer sans détruire et progresser sans rien abandonner. »

UN LIVRE DE CLASSE D'IL Y A SOIXANTE ANS : *Le « Précis d'histoire de*

l'abbé Le Ragois », par M. Marcellin Pellet (*République française* du 23 février 1886). — « Si nos enfants ne sont pas plus instruits que nous, ils n'auront pas d'excuse. Dès les classes élémentaires on leur donne des livres, écrits par de véritables savants, où les dernières solutions de la science contemporaine sont clairement déduites et mises à la portée des intelligences les plus paresseuses. Ce progrès date surtout de quinze ans, et les hommes aujourd'hui dans la force de l'âge, beaucoup mieux partagés cependant que leurs aînés, peuvent se rendre compte de la différence qui existe entre les manuels de leur temps et ceux que l'on place entre les mains de leurs fils. Et que doivent dire les vieillards, ceux qui ont étudié sous la Restauration ou au commencement de la monarchie de Juillet? Ceux-là voient en matière pédagogique une révolution de plus, et non la moins utile de celles auxquelles il leur a été donné d'assister.

» C'est dans l'étude de l'histoire qu'on a surtout innové. Aujourd'hui, qui ne serait rebuté par les laborieuses compilations d'Anquetil et le fatras de l'abbé Velly? Ces deux auteurs étaient pourtant les meilleurs dans leur genre jusqu'au commencement du siècle, et leurs livres plutôt écrits pour les maîtres que pour les élèves. Ces derniers, sous la Restauration, recevaient comme *vade mecum* historique l'*Histoire de France à l'usage de la jeunesse, avec cartes géographiques, depuis l'origine de la monarchie française jusqu'en 1816*, A. M. D. G. (Lyon, chez Rusand, libraire imprimeur du roi), par Jean-Nicolas Loriquet, jésuite, directeur du fameux collège de Saint-Acheul, près d'Amiens. Ce livre, écrit avec presque autant de talent que de mauvaise foi, est célèbre mais peu connu, et aujourd'hui introuvable, un de ceux d'ailleurs qui ont le plus servi à fausser l'esprit de la jeunesse. Il s'est formé sur l'histoire du P. Loriquet une légende. On y chercherait vainement — au moins ne l'avons-nous jamais trouvée dans les éditions que nous avons pu parcourir — la phrase si souvent citée qui représente le marquis de Buonaparte comme le lieutenant-général des armées du roi Louis XVIII. Par contre, on y relève à chaque page des appréciations étranges comme celle qui attribue les généreux sacrifices de la nuit du 4 août aux fumées du vin, et des maximes politiques du genre de celle-ci, relative au Jeu de Paume: « Louis XVI aurait dû savoir que quelques gouttes de sang impur versé à propos sont le salut des empires » (p. 230).

» Mais il est un livre, moins connu que celui du P. Loriquet, dont l'influence a été bien plus considérable et surtout de plus longue durée. Ce sont les *Instructions sur l'histoire de France et sur l'histoire romaine*, publiées pour la première fois à Paris en 1684, par l'abbé Claude Le Ragois, neveu de l'abbé Gobelin, directeur de Mme de Maintenon. Grâce à la protection de la veuve Scarron, Le Ragois obtint la place de précepteur du duc de Maine, un des bâtards légitimés de Louis XIV. Les *Instructions*, écrites d'abord pour le fils de la Montespan, devinrent bientôt un manuel répandu dans

toutes les écoles; il a été pendant cent cinquante ans, malgré sa nullité absolue et grâce à de nombreux remaniements, le livre de chevet des écoliers français. Vers 1820, Moustalon en donna à Paris une réédition augmentée d'un abrégé de géographie, de l'histoire poétique, d'un précis des *Métamorphoses d'Ovide* et d'un recueil de proverbes et bons mots avec un grand nombre de portraits et de vignettes, en deux volumes in-18 de 300 et 162 pages.

» Notre édition est sortie, en 1830 et 1831, des presses de Laurent Aubanel, imprimeur de l'archevêché d'Avignon, aujourd'hui éditeur des Félibres. Le nom de Le Ragois figure seul sur le titre de cet ouvrage, où il reste pourtant bien peu de chose de lui et où la seule partie intéressante pour nous est justement due à la plume de ses continuateurs.

» Le rédacteur de la dernière édition déclare dans sa préface, avec une naïveté charmante, qu'il a composé son manuel en pillant les meilleurs auteurs. Il a supprimé dans les *Métamorphoses d'Ovide* tout ce qui blessait la décence. Il paraît avoir agi de même, d'ailleurs, à l'égard de l'histoire de France. « C'est dans un esprit religieux et monarchique, dit-il, que nous avons rédigé cet ouvrage, évitant ainsi le reproche qu'on fait à certains auteurs qui, omettant nombre de faits intéressants, s'appesantissent sur d'autres dont le seul mérite est de fournir un aliment à leur passion. »

» L'auteur, en racontant le règne de Louis XVI, avoue qu'en 1787 la France « cachait sous une apparence de gloire une désorganisation totale » (t. Ier, p. 222). Il n'en fulmine pas moins contre le tiers état promoteur de la Révolution, traitant la Déclaration des droits de l'homme de « production aussi absurde qu'impie »; il raconte avec indignation les événements du 20 juin et du 10 août, l'attaque des Tuileries par des « monstres qui prenaient le nom de Marseillais » (p. 226). Après la publication du manifeste de Brunswick et la déclaration de la patrie en danger, « la Providence, dit le naïf continuateur de Le Ragois, impénétrable dans ses desseins, ne permit pas que le succès couronnât les entreprises des armées étrangères. Elles furent forcées de se retirer devant les troupes françaises levées à la hâte et mal disciplinées » (p. 227).

» A la mort de Louis XVI commence le règne de Louis XVII; sous cette rubrique sont inscrits les événements de 1793 et 1794, notamment les guerres de Vendée; mais l'auteur a la loyauté d'ajouter que Louis XVII « resta étranger à tous les événements de son règne ». La formule est originale. On pense bien que le récit de la captivité du Temple est fortement poussé au noir; il fallait tâcher de toucher les collégiens et de les exciter contre la Révolution. Le Précis traite de « monstre » le cordonnier Simon, le membre du conseil général de la Commune nommé gardien du jeune prince, dont les légendes royalistes ont fait un véritable ogre, et qui était, au contraire, un brave homme, fort illettré mais foncièrement bon. D'ailleurs

le continuateur de Le Ragois reconnaît indirectement que le gardien de Louis XVII n'était pas la brute féroce des caricatures royalistes, puisqu'il rappelle qu'en janvier 1794 Simon, « las d'exercer sur un enfant les traitements les plus horribles » (p. 243), donna sa démission. On connaît aujourd'hui les détails de la captivité de Louis XVI et de sa famille au Temple, les soins exceptionnels compatibles avec une surveillance étroite qui furent donnés aux prisonniers; on possède les menus abondants et variés de leur table à une époque ou Paris manquait de pain. L'auteur de notre précis, racontant la mort du fils de l'Autrichienne, veut bien admettre qu'il n'a pas été empoisonné par les républicains. Nous le croyons sans peine. La Convention avait tout intérêt à prodiguer à cet enfant maladif des soins de toute sorte, afin de conserver un ôtage précieux, et si Louis XVII avait été empoisonné, il n'aurait pu l'être qu'à l'instigation de ceux qui eussent bénéficié de sa mort, de ses oncles les comtes de Provence et d'Artois, à l'ambition desquels sa naissance avait porté un si rude coup. Nul n'ignore que c'est par leurs familiers qu'avaient été publiés contre la reine, avant 1789, les pamphlets les plus outrageants et les plus obscènes contestant la paternité de Louis XVI.

» Louis XVIII le Désiré monta sur le trône le 8 juin 1795. « Mais il ne put faire en France aucun acte de son autorité, parce qu'il en était sorti pour échapper aux factieux qui s'étaient emparés du pouvoir » (p. 244). Le continuateur de Le Ragois n'ose pas dissimuler les victoires de la France révolutionnaire sous la Convention. « Le peu d'honneur et de loyauté qui restait en France semblait, dit-il, s'être retiré au milieu de nos légions. Elles répondaient au cri de la patrie *qui paraissait leur faire un devoir* de défendre l'Etat, et, croyant la servir quand elles ne servaient qu'un parti, elles obtinrent des succès brillants et multipliés » (p. 245). Sous le règne de Louis XVIII nous voyons racontés, Dieu sait comment, la fin de la Convention, le Directoire, le Consulat, l'Empire, la première Restauration, les Cent-Jours et la seconde Restauration. C'est le comble de la simplification. Le récit des Cent-Jours est particulièrement instructif. « Buonaparte entra furtivement dans Paris le 20 mars 1815. Les lieux publics étaient abandonnés, les rues désertes, la plupart des magasins fermés. Le silence ne fut interrompu que par la joie féroce des rebelles qui, au cri de *Vive l'empereur!* joignaient ceux de *Vive l'enfer! à bas le paradis!...* Buonaparte remplaça tout ce qui lui parut suspect par des hommes de 1793 » (p. 264). C'est sans doute une allusion à l'entrée de Carnot au ministère de l'intérieur. Bientôt, après la défaite de Waterloo, Louis XVIII rentra, le 8 juillet, à Paris, aux acclamations du peuple, *dans la vingtième année de son règne.*

» Nous apprenons ensuite, non sans surprise, que Charles X, à son avènement, « rendit la liberté à la presse... » (p. 269). Le principal événement du règne de l'ex-comte d'Artois fut l'apparition dans le

ciel, à Migné, diocèse de Poitiers, le 17 décembre 1826, d'une croix miraculeuse, phénomène dont l'authenticité fut constatée par le professeur Boisjiraud, physicien appartenant à la religion protestante. En dépit de ce météore, les Parisiens infectés de jacobinisme s'insurgèrent, aux journées de juillet 1830, contre le roi Charles X et lui firent avancer le fiacre par lequel finissent toutes les dynasties. Après avoir enregistré l'avènement de Louis-Philippe Ier, le continuateur de Le Ragois s'arrête en disant : « Les jours qui s'écoulent n'appartiennent pas encore à l'histoire » (p. 274). Mais il est plus explicite dans une pièce liminaire intitulée : *Chronologie des rois de France*, qui se termine par ces vers :

Charles X est vaincu, sa puissance s'écroule;
Soudain, au nom de l'ordre et de la liberté,
Philippe d'Orléans sur le trône est porté...

» On nous excusera de n'aborder ni l'Histoire romaine, ni l'Histoire poétique, ni les *Métamorphoses d'Ovide*, ni même les proverbes ou sentences « tirés des meilleurs auteurs latins, espagnols ou italiens », pour la rédaction desquels M. de La Palisse semble avoir collaboré avec Joseph Prudhomme. Ceux que cette courte étude n'aura pas suffisamment édifiés pourront sans trop de peine se procurer une des dernières éditions de Le Ragois. Ils verront quel amas de mensonges, d'erreurs et de niaiseries servait de base à l'éducation de la classe moyenne en France, il n'y a pas encore soixante ans. »

Une conférence de M. Ravaisson. — C'est jusqu'ici assez silencieusement que l'Ecole spéciale d'architecture, une des plus intéressantes créations de l'enseignement libre, avait inauguré ses cours annuels. Cette année la séance d'ouverture empruntait un intérêt et un éclat particuliers d'une conférence de M. Ravaisson. L'éminent philosophe et critique d'art avait choisi pour sujet l'histoire de ce musée de moulages antiques dont il est l'initiateur passionné, et chemin faisant il a semé sa causerie des aperçus les plus pénétrants sur l'art en général, sur l'art grec en particulier, sur son inspiration foncière, son développement, son histoire. Nous ne résistons pas au plaisir de citer une page où s'expriment, dans un langage élevé et aisé tout ensemble, le profond penseur et l'artiste consommé que M. Ravaisson réunit en lui-même :

« Plus qu'aucun autre peuple, les Grecs crurent qu'il était possible de montrer aux yeux ce qui, pour la raison, expliquait tout, c'est-à-dire la Divinité, et tel devait être, suivant eux, l'objet de l'art. Ils le crurent, parce qu'ils comprenaient la Divinité comme aimant à se communiquer, ce qui est, disait Platon, le propre de ce qui est bon. Et, en effet, tandis que les peuples qui entourent les Grecs ne cherchent guère qu'à donner de la Divinité des représentations symboliques, c'est l'effort perpétuel des Grecs d'en donner des images autant que possible ressemblantes. C'est pourquoi ils

veulent que ces images soient belles, et c'est pourquoi aussi on peut dire que si l'art est ébauché partout, ce n'est qu'en Grèce qu'il s'achève. Le Grec voulait être lui-même, avant tout, une image de ses dieux. Aussi est-il arrivé par un constant effort, en cherchant à imiter toujours ce qu'il croyait être la vie divine, à faire de sa race la plus belle qui ait été..... Si le divin paraissait aux Grecs se révéler dans l'harmonie et la beauté, ils ne le considéraient pas moins comme étant dans son principe quelque chose d'invisible, ainsi que l'était en chacun l'âme qui l'animait, mais qui se faisait connaître par le mouvement. Le mouvement est grand dans toutes leurs œuvres, quoique, au-dessus du mouvement, y règne, comme caractère éminent de la Divinité, supérieure à toute agitation, un calme souverain. » J. E. P.

Langue anglaise.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU BAS-CANADA. — *Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec.* Québec, 1885, 425 pages. — *L'instruction publique au Canada*, par M. Chauveau, ancien ministre de l'instruction publique; Québec, 1876. — *L'instruction publique dans la province de Québec*, par Paul de Cazes; Québec, 1884. — Le premier de ces ouvrages, imprimé par ordre de la législature et préparé par l'honorable Gédéon Ouimet, surintendant de l'instruction publique de la province de Québec, contient, outre un compte-rendu général de l'état de l'instruction, des statistiques nombreuses et détaillées et les rapports in-extenso des principaux inspecteurs d'écoles. Il en ressort que les moyens d'instruction, l'assiduité des élèves, le nombre et la compétence des maîtres sont en progrès. Les points noirs sont la difficulté de rétribuer convenablement le personnel enseignant, et par suite l'impossibilité de trouver souvent des instituteurs munis de diplômes, l'insuffisance du matériel didactique, le gaspillage du temps scolaire à l'étude du catéchisme. Nos sympathiques compatriotes du Canada nous pardonneront de leur dire, malgré l'enchantement que nous éprouvons à les trouver si Français de cœur et d'esprit, qu'avec leur vive intelligence, leurs incomparables qualités d'ordre, d'épargne, de persévérance au travail, et leurs vertus de famille, ils seraient encore bien plus avancés qu'ils ne le sont, et plus en mesure de mener victorieusement la concurrence avec l'élément anglo-saxon du Canada et des Etats-Unis, si leurs écoles primaires, — pour lesquelles des hommes comme MM. Chauveau, Ouimet, l'abbé Verreau et Archambault ont déjà beaucoup fait, — étaient davantage comme celles, par exemple, du Massachusetts et aussi de l'Ontario, avant tout des écoles pour les branches séculières de l'enseignement. Le danger de faire apprendre à l'école le catéchisme, — cette chose obscure par excellence, dépassant l'intelligence, — ce n'est pas seulement que cette étude envahissante absorbe beaucoup du temps et de la capacité cérébrale des enfants et des maîtres, c'est surtout

qu'elle apparaît au plus grand nombre et des écoliers et des parents comme le but et le terme des études. Si l'on voit si peu d'enfants demander à continuer leur instruction primaire au delà du degré élémentaire et rechercher l'instruction primaire supérieure, — celle dont l'Etat profiterait le plus, parce qu'elle donne une grande impulsion à l'industrie et au commerce, — c'est que la routine séculaire, qui a été si tenace aussi dans la vieille France, de n'envoyer les enfants à l'école que jusqu'à leur première communion, est encore en pleine vigueur au Canada français. Nous ne sommes pas aveuglé par le parti pris et nous sommes prêt à reconnaître les charmes de vie patriarcale que l'on doit à cet attachement aux anciennes mœurs et à la foi naïve du bon vieux temps. Mais les Américains et les Canadiens anglais, qui sont aussi très attachés à leurs croyances bibliques, ont la sagesse de ne pas prendre sur le travail quotidien des enfants pour cette instruction, qui est reportée au jour de repos, réservée à l'école du dimanche, et dont le ministre du culte, plus ou moins aidé de moniteurs et monitrices, décharge les instituteurs et institutrices.

On trouve au contraire dans presque tous les rapports des inspecteurs de la province de Québec des preuves que l'on donne une large place au catéchisme dans le programme primaire. Si les enfants apprennent bien le catéchisme en classe, c'est-à-dire si on cherche à leur en expliquer avec détails les mystères, on voit que d'heures cela représente. Et ce n'est peut-être encore que demi-mal : car si on leur fait apprendre sans explication ces choses abstruses, comme une suite de mots d'une langue incomprise, quel mauvais pli pour l'intelligence, quelle irréparable déformation des facultés qu'ils ont besoin d'employer pour s'assimiler réellement les autres connaissances! Dans les deux cas, l'instruction proprement dite en souffre.

« Les principales branches, dit M. l'inspecteur Beland (page 6), que je fais cultiver avec le plus d'attention sont : le *catéchisme*, la grammaire, l'*histoire sainte* et celle du Canada. »

« L'enseignement religieux, dit M. l'inspecteur Célestin Bouchard (page 22) *tient toujours la première place dans les écoles;* les institutrices remplissent bien leur devoir sous ce rapport. » On pourrait multiplier les citations. C'est toujours le même refrain. Il y a urgence à attirer sur ce point l'attention de la législature de Québec. Le clergé français du Canada a certainement bien mérité de la mère-patrie en conservant avec un soin si vigilant dans notre ancienne colonie le culte de notre langue. Qu'il prouve son dévouement à ses ouailles en déchargeant les maîtres et maîtresses de l'école du catéchisme et en se chargeant lui-même de cet enseignement, et il aura bien mérité du Canada.

Une des parties les plus intéressantes de ce rapport est celui de M. l'abbé Verreau, éminent érudit, fondateur de la *Société historique*

de Montréal, qui dirige à Montréal l'école normale Jacques Cartier. Il paraît s'évertuer surtout à plaider contre des adversaires qu'il ne nomme pas, mais qui sont peut-être ses propres collègues du clergé, la cause des écoles normales publiques, montre les services qu'elles ont rendus et comment elles ont servi à relever déjà, depuis qu'elles ont été créées, le niveau de l'instruction générale dans la province de Québec. Il cite comme ayant grand poids l'opinion d'un examinateur, M. Hicks, qui proteste aussi contre ceux qui s'alarment de ce qu'on instruit trop, de ce qu'on prépare trop bien les instituteurs, en ajoutant : « Ce qui devrait alarmer, c'est la faiblesse des études en général, dans la province de Québec. J'en appelle à l'expérience et au témoignage des personnes qui ont pu étudier les méthodes et les systèmes d'enseignement suivis ailleurs.... Pour moi, je ne voudrais pas faire concourir mes élèves avec ceux de l'école normale de Toronto (Ontario), sachant que ces derniers ont plus de connaissances. »

L'ouvrage de M. Chauveau, qui a été pendant dix-huit ans à la tête du département de l'instruction publique du Canada et de la province de Québec, est précieux par les renseignements historiques qu'il renferme. On trouvera aussi un intéressant résumé de l'histoire de l'instruction au Canada dans une brochure tirée d'un livre récent, *Notes sur le Canada*, par M. Paul de Cazes, du département de l'instruction publique de Québec. C'est surtout sous l'administration des trois derniers surintendants de l'instruction publique, M. le Dr Meilleur, M. Chauveau et M. Ouimet, que les réformes importantes ont été accomplies, et notamment la création des écoles normales, d'une école de sciences appliquées aux arts, et de bibliothèques publiques.

Voici, d'après MM. Ouimet et Paul de Cazes, quelques données statistiques pour l'année scolaire 1882-1883.

Les écoles élémentaires de la province de Québec sont au nombre de 4,404, fréquentées par 170,858 élèves. Plus de 3,000 de ces écoles sont catholiques. Le nombre des écoles primaires supérieures ou écoles modèles est de 333, dont 58 de filles, et 180 mixtes. Le nombre des élèves de ces écoles modèles est de 26,378, dont 2,534 protestants. Personnel enseignant: 1,164 instituteurs ou institutrices, dont 706 congréganistes. Il y a trois écoles normales, savoir: deux catholiques, l'école normale Laval à Québec et l'école Jacques Cartier à Montréal, et une protestante, l'école normale MacGill à Montréal. Les deux écoles normales catholiques ont un internat d'un prix peu élevé. Ces écoles préparent aussi, mais en petit nombre, des professeurs d'écoles modèles et même d'académie (c'est-à-dire d'enseignement secondaire). Ces trois écoles avaient un personnel de 34 professeurs et de 298 élèves. Elles ont accordé 189 diplômes en 1882-1883.

Les Canadiens de la province de Québec croient avoir résolu le plus gros problème de l'instruction publique, en organisant un sys-

tème à deux têtes, — partout double comité : l'un catholique, l'autre protestant, — et en mettant en avant le principe du chacun chez soi. Cela fonctionne à merveille, dit-on; on s'en trouve très bien; la paix règne parfaitement; oui, sans doute, mais la paix n'est pas tout. Le progrès est aussi quelque chose : avec ce régime le but de l'école publique est perdu de vue; au lieu de travailler pour la nation, on pense surtout à travailler pour le clocher et la secte, et pour ce qu'on croit être le salut de l'individu. On emploie par économie un personnel enseignant fourni par les ordres religieux. On crie contre la dépense des écoles normales formant le personnel laïque. On a beau faire : pour des pédagogues comme les Frères et les Sœurs, qui regardent cette vie comme de peu d'importance, une fois le catéchisme appris, le reste apparaît toujours comme un accessoire; et le résultat, c'est que beaucoup de familles canadiennes de Québec vivent encore dans l'aimable innocence du monde naissant, tandis que les autres provinces avancent plus vite.

Heureusement l'exemple des États-Unis est là pour empêcher qu'on s'oublie trop, sous peine de déchéance, dans un système suranné, et les institutions libres dont jouissent les Canadiens ont une vertu qui gagne jusqu'aux partisans de l'obscurantisme et les force à suivre le mouvement. Mais que la province de Québec, avec son brillant génie français, serait autrement florissante, autrement émerveillante, si elle avait su rogner un peu aux clergés catholique ou protestant les ailes de leur ambition théocratique, et adopter comme les États-Unis au prix des sacrifices pécuniaires nécessaires l'école commune, terrain neutre et trait d'union des familles, bien installée, bien outillée, et réellement efficace.

Ecartons à ce propos, une fois pour toutes, l'objection qu'on ne manque jamais de nous faire toutes les fois que nous regrettons de voir les Canadiens français pratiquer le système de l'école confessionnelle. On nous dit : C'est ce qui a sauvé la langue et c'est ce qui fait que le Canada reste pour le commerce français un client précieux. Nous en doutons fort. Au contraire, si les Canadiens de la province de Québec, qui aiment la France par instinct et par hérédité, se développaient comme ils ne manqueront pas de le faire par une plus grande diffusion de l'instruction et par un enseignement émancipé, ils aimeraient aussi la France par raison : leur attachement pour elle et pour sa langue ne ferait que prendre un nouvel essor. Ils emploieraient peut-être un peu moins de nos instituteurs et institutrices congréganistes, mais ils appelleraient plus de nos instituteurs et professeurs laïques, plus de savants et d'artistes français. Ils nous achèteraient peut-être un peu moins d'ornements d'église, d'imagerie pieuse, et de ces petits livres de religion à vil prix qui s'écoulent en effet encore assez bien chez eux : mais ils nous achèteraient en revanche beaucoup plus d'ouvrages sérieux modernes, de livres de science, d'œuvres d'art, de boîtes de compas, d'instruments de

précision, de matériel scolaire et scientifique, c'est-à-dire que notre commerce et notre industrie y gagneraient; pour tous les autres produits la vente continuerait à être ce qu'elle est, et ne pourrait qu'augmenter, si les Canadiens à qui on ne fait aimer que la France d'avant 1789 apprenaient à comprendre, à aimer la France de Gambetta et de Victor Hugo.

Les lycées français jugés par un Anglais. — Le *Journal of Education* de Londres (1er janvier 1886) contient un article humoristique intitulé *Expériences d'un Anglais dans un lycée français*. Bien que l'auteur semble s'excuser de sa jeunesse et de son inexpérience, ce n'est cependant pas comme élève, mais comme professeur qu'il a fait connaissance avec nos lycées; il avait passé l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais, et, muni de ce diplôme, il a enseigné pendant un an dans un lycée de 3e classe qu'il ne nomme pas, ancien collège de jésuites dont il fait une description assez peu flattée. Nous mentionnons seulement dans ses remarques celles qui indiquent un contraste entre le système des deux pays. Il note par exemple que le proviseur et le censeur ne prennent pas part à l'enseignement, que les professeurs ont une retraite; que certains professeurs des hautes classes ont plus d'heures libres que les professeurs des collèges anglais; mais il ne dit pas pas qu'en revanche en Angleterre les vacances reviennent trois fois par an pour plusieurs semaines. Il s'étonne du va-et-vient des professeurs de lycée en lycée, nuisible, dit-il, à l'esprit de tradition et à l'attachement réciproque des maîtres et des élèves; il approuve notre système qui veut que les professeurs de langues étrangères soient des Français et non des étrangers. La réception du proviseur à son arrivée lui a paru officielle et froide; il a été surpris de voir que les collègues échangent des poignées de main, non seulement à une première présentation, mais toutes les fois qu'ils se rencontrent. En Angleterre, les hommes ne se serrent pas à chaque instant la main, de même qu'en se rencontrant dans la rue ils ne se saluent que d'un signe de tête sans ôter leur chapeau. Ces traits de mœurs ont leur importance. Vient ensuite le détail de la journée de l'élève. Bien entendu, il ne laisse pas ignorer aux écoliers anglais de quelle façon nos collégiens ont abrégé le mot maître d'étude; il est bien près de baptiser nos cours de récréation cours de prison; il trouve que c'est beaucoup de dix heures de travail par jour (il parle des internes), et bien peu de trois heures de récréation, surtout coupées comme elles le sont en menus morceaux sans qu'on puisse s'écarter, tandis qu'il se rappelle ses belles promenades sur les coteaux de Surrey quand il était collégien en Angleterre. Le congé du jeudi ne lui paraît pas non plus équivalent aux deux demi-congés anglais, bien qu'un entier vaille deux moitiés. Il appelle nos sorties en rang des promenades de pensionnat de demoiselles; il peint d'une façon plaisante l'effroi du censeur à l'idée

que voulant un jour obtenir une classe chauffée, le professeur avait laissé pendant quelques minutes ses élèves seuls pour aller faire une démarche auprès de l'administration. Comment, les élèves seuls! Il ne manque pas non plus d'humour en décrivant l'inspection générale, et la terreur qu'inspirait à ses collègues cet homme qui avait, disaient-ils, leur sort dans sa main. Il a l'air de regretter la canne des moniteurs anglais et les verges du *head master*, et la discipline — comme c'est souvent le cas pour le professeur de langue étrangère en tout pays — semble avoir été pour lui un sérieux problème. Il est très surpris aussi du système des exemptions avec lesquelles on achète des sorties ou on se rachète des retenues.

En parlant des jeux, il s'étonne de n'avoir trouvé aucun de ses jeux favoris : le *cricket*, le *foot-ball* (jeu de ballon à coups de pied), le *fives* (la balle au mur), le *rounders* (la balle au camp), le *tennis* (la balle à la raquette). « J'ai observé souvent le collégien français, dit-il, mais je n'ai jamais rien vu qui ressemblât à un jeu régulier, à peine quelques courses, des jeux d'attrape et des colletages, et quelques faibles essais de saute-mouton. Quant à des batailles d'élèves, pas d'autres que des batailles à la marelle, car le maître d'études est toujours là. » Il rend néanmoins justice aux qualités de courage et d'endurance de nos garçons, qui bravent souvent les intempéries de l'air mieux que les écoliers britanniques.

Le grand défaut de ces notes, où ne manquent pas les vues ingénieuses, c'est que l'observateur compare toujours mentalement notre lycée démocratique avec quelqu'une des sept ou huit grandes écoles publiques anglaises, dont les élèves paient le double sinon le triple du prix de pension de nos lycées et ont tous reçu une éducation de famille très soignée. Outre les ressources qui viennent des rétributions scolaires, les écoles anglaises sont richement dotées et ont en général des trésors accumulés. Il n'est pas étonnant qu'on y trouve un luxe qui fait défaut à un lycée de 3e classe.

Une chose qui semble encore avoir vivement frappé notre professeur britannique, c'est la liberté de conscience laissée aux maîtres: tandis qu'en Angleterre les professeurs et les élèves sont tenus d'assister aux exercices religieux, la fréquentation de la chapelle en France est facultative. Il hésite à toucher aux questions de politique et de religion, mais on voit que cette pratique de la plus importante des libertés a toutes ses sympathies et toute son admiration.

B. B.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

La loi sur l'organisation de l'enseignement primaire. — Après des débats qui ont duré plusieurs semaines, le Sénat a adopté en première lecture, avec un certain nombre de modifications, le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, que lui avait transmis la Chambre des députés. La seconde délibération sur ce projet de loi doit s'ouvrir lundi 15 courant.

Le compte rendu sténographique de la première délibération vient de paraître en un volume in-8° de 586 pages, qui forme le 10e fascicule des *Mémoires et Documents scolaires publiés par le Musée pédagogique*. (En vente aux librairies Delagrave et Hachette.)

Le projet de loi sur les traitements des instituteurs. — Samedi 13 courant M. le ministre de l'instruction publique a déposé à la Chambre des députés un projet de loi sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire et sur les traitements du personnel de ce service.

Statistique de l'enseignement primaire supérieur. — Le volume que l'administration a publié récemment sur la statistique de l'enseignement primaire supérieur est le premier document de ce genre qui ait paru. En effet, les établissements d'enseignement primaire supérieur, s'ils existent en droit depuis longtemps, ne se sont développés que dans ces dernières années. Leur création remonte à la loi de 1833; mais la loi de 1850 ne les laissa pas subsister. L'enseignement primaire supérieur a été rétabli seulement par la loi de finances de 1878. Un crédit de 110,000 francs lui fut affecté au budget. Cette somme était bien modeste si l'on remarque qu'elle devait servir à payer les maîtres, entretenir des bourses et fournir aux communes des indemnités à titre d'encouragement. Elle fut portée à 160,000 francs en 1881 et uniquement applicable aux bourses, toutes les autres dépenses se trouvant imputées sur d'autres chapitres du budget. Depuis lors le crédit s'est encore accru. De 500,000 fr. en 1883, il a atteint en 1884 le chiffre de 774,000 fr., qui est resté le même en 1886.

Ces ressources si libéralement accordées par le parlement ont permis à l'enseignement primaire supérieur de se reconstituer. Combien existe-t-il actuellement d'établissements de ce genre, combien ont-ils de maîtres et d'élèves? La statistique dont nous allons parler va nous l'apprendre. Elle a été arrêtée au 31 décembre 1884.

Les établissements publics d'enseignement primaire supérieur et les établissements libres recevant des boursiers de l'Etat sont au nombre de 559, 419 pour les garçons et 140 pour les filles. L'enseignement est donné par 2,873 maîtres et maîtresses y compris les directeurs et les directrices, savoir 2,035 maîtres et 838 maîtresses.

28,841 élèves (21,218 garçons, 7,623 filles) fréquentaient les cours de ces établissements. Sur ce nombre on comptait 1,943 boursiers et boursières de l'Etat, des départements et des communes.

Savoir ce que ces élèves étaient devenus au sortir de l'école présentait un sérieux intérêt. L'administration nous renseigne à cet égard pour 6,682 d'entre eux:

1,598 ont été reçus dans les écoles normales ou sont entrés dans l'enseignement;

350 ont été admis dans les écoles de l'Etat, 513 dans les administrations de l'Etat;

477 sont passés dans l'enseignement secondaire;

3,195 sont entrés dans le commerce ou l'industrie, les chemins de fer, etc., 549 dans l'agriculture.

La Société scolaire de secours mutuels du XIXe arrondissement de Paris. — Une intéressante réunion a eu lieu dernièrement à Paris sous la présidence de M. Moreau, maire du XIXe arrondissement. Elle avait été provoquée par les amis de M. Cavé pour fêter sa récente nomination dans la Légion d'honneur. M. Cavé, juge au tribunal de commerce, fondateur président de la Société de secours mutuels du XIXe arrondissement, laquelle a aujourd'hui vingt ans d'existence, a créé dans ce même arrondissement une Société scolaire de secours mutuels et de retraite.

« C'est en raison de l'intérêt qu'ils portent à cette conception nouvelle, nous écrit-on, que M. Carriot, directeur de l'enseignement primaire pour le département de la Seine, M. Duplan, sous-directeur, et M. Berthereau, inspecteur primaire pour le XIXe arrondissement, avaient bien voulu se rendre aux invitations que les commissaires de la fête leur avait adressées.

» Après un toast à M. le Président de la République et les félicitations adressées à M. Cavé, celui-ci a pris la parole pour remercier MM. les fonctionnaires présents de l'intérêt qu'ils manifestaient pour son œuvre. Il a exposé qu'il n'aurait pu tenter avec succès l'application de son idée sans le patronage du ministère de l'instruction publique, et il a exprimé tout particulièrement sa reconnaissance envers M. Buisson, directeur général de l'enseignement primaire. Il a fait ressortir tout ce qui était dû, dans le succès, au maire, aux instituteurs et institutrices du XIXe arrondissement. M. Cavé a expliqué ensuite comme suit le fonctionnement de l'association scolaire.

» La Société reçoit de chaque enfant inscrit une cotisation hebdomadaire de 10 centimes. En retour elle assure aux parents une indemnité de 50 centimes pour chaque jour de maladie de l'enfan et à ce dernier, s'il succombe, des funérailles convenables.

» Grâce à l'appui des membres honoraires et à la participation de la Société aux subventions en vue desquelles un crédit est inscrit au budget de l'Etat, elle a pu, après avoir distribué plus de huit mille

francs en secours, faire au profit de ses jeunes sociétaires l'acquisition de plus de 1,000 livrets de retraite; ces livrets, propriété personnelle des titulaires, comportent la moitié des sommes versées par l'enfant. Malgré ces dépenses, la Société scolaire du XIXe arrondissement possède aujourd'hui un capital de 40,000 francs. Ce résultat est considérable, puisque, grâce aux intérêts capitalisés, cette somme, destinée au fonds de retraite, assure aux membres de la Société pour l'âge de leur retraite un revenu supérieur à celui que produirait un capital de un million.

» En s'appuyant sur les résultats déjà obtenus, on peut dire que l'application du principe de la Société pendant la période scolaire, dont la durée est de sept à huit années, doit, en dehors de l'effet moral qui en ressortira et des bénéfices immédiats dont profitent les familles, assurer aux enfants une pension de retraite de 65 à 70 francs, c'est-à-dire supérieure à celle que l'on peut en moyenne attendre d'un séjour de vingt années dans une Société de secours mutuels d'adultes. C'est un commencement sérieux pour arriver à l'indépendance de la vieillesse et un stimulant puissant pour que l'homme continue plus tard ce que l'enfant a commencé.

» M. Cavé a dit en terminant qu'il espérait que ces explications porteraient les personnes présentes à propager la nouvelle institution en dehors du XIXe arrondissement. Il se met à leur disposition pour tous les renseignements qui leur seront nécessaires, les assurant d'ailleurs que le mécanisme en est simple et d'une application très facile (1). »

Concours organisés dans le département de Seine-et-Oise par la Société pour l'instruction élémentaire. — La Société pour l'instruction élémentaire, qui a rendu et qui continue à rendre de si grands services à l'enseignement primaire, a décidé la création d'un concours entre les élèves des deux sexes du département de Seine-et-Oise appartenant aux écoles laïques ou élevés dans leur famille.

« Depuis un certain temps, lisons-nous dans le rapport fait par la commission chargée d'étudier les moyens propres à étendre l'action de la Société dans les départements, notre concours de Paris est envahi par les élèves des départements circonvoisins, que la distance seule empêche de venir en plus grand nombre. Nous ne souhaiterions pas, du reste, qu'ils fussent plus nombreux, car il arriverait bien vite qu'aucun local ne serait plus suffisant à Paris pour contenir tous nos candidats. Dans ces conditions, la Société estime, avec raison, que le moment est venu d'apporter quelques modifications à sa manière d'agir et qu'il est bon d'aller trouver chez eux, dans les départements, ceux que l'éloignement empêche de venir jusqu'à elle.

» Nous nous contenterons, cette année, d'instituer dans le dépar-

(1) On peut s'adresser à M. Cavé, rue du Ranelagh, 54 Paris.

tement de Seine-et-Oise un *Concours de la Société pour l'instruction élémentaire* entre les élèves des écoles laïques des deux sexes. »

Voici les dispositions les plus importantes du règlement du concours :

« Les épreuves consisteront exclusivement en compositions écrites.

» Des diplômes et des prix seront décernés aux meilleures copies.

» Le concours aura lieu dans chacun des chefs-lieux d'arrondissement du département de Seine-et-Oise.

» Les élèves présentés devront être âgés de onze ans au moins et de treize ans au plus au 1er mai 1886.

» Il ne pourra être présenté par un instituteur ou une institutrice que la moitié au plus des élèves de l'école qui se trouvent dans les conditions exigées pour concourir.

» La demande de présentation des candidats devra être adressée au *Secrétariat de la Société, rue du Fouarre, 14, à Paris*, avant le 15 avril 1886 *(terme de rigueur)*.

» Les compositions sont faites sous la surveillance d'une commission déléguée par la Société et composée de membres du conseil, de membres de la Société et de correspondants.

» *Compositions et durée de chaque épreuve.*

	Durée de l'épreuve
» 1° Une composition d'*Instruction morale et civique* . . (L'orthographe et l'écriture de cette composition seront appréciées séparément.)	1 heure
» 2° Une composition sur une question d'*Arithmétique* .	1 heure
» 3° Une composition sur un sujet d'*Histoire de France* et de *Géographie*	1 heure
» 4° Une composition de *Dessin*, soit avec instruments, soit à main levée (spéciale pour les *garçons*, qui devront se munir de leur boîte de compas)	1/2 heure
» Une composition de *Travaux d'aiguille* (spéciale pour les *filles*, qui devront se munir de leur boîte à ouvrage)	
» TOTAL. . .	3 h. 1/2

» On suivra, autant que possible, pour le choix des sujets de composition, les *Programmes officiels de l'enseignement primaire* concernant les enfants de 11 à 13 ans. »

ADIEUX DES INSTITUTEURS DE L'ARRONDISSEMENT DE SAINT-QUENTIN A M. TRICOTTET, NOMMÉ INSPECTEUR PRIMAIRE HONORAIRE. — Le *Moniteur scolaire du département de l'Aisne* rend compte en ces termes des adieux adressés par les instituteurs de l'arrondissement de Saint-Quentin à leur inspecteur primaire M. Tricottet, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite :

« Le jeudi 21 janvier, les instituteurs et les institutrices de l'arrondissement de Saint-Quentin, réunis au nombre de quatre cents à l'asile-modèle Saint-Jean, ont fait leurs adieux à M. Tricottet, qui vient de prendre sa retraite et d'être nommé inspecteur primaire honoraire.

» M. Féry, directeur de l'école Saint-Jean, au nom de ses collègues de Saint-Quentin, a prononcé un discours dont nous détachons les passages suivants :

« Votre visite, loin d'être appréhendée, était toujours la bienvenue. Nous savions que la trace de votre passage resterait chaque fois durable, sous la forme de ces leçons si animées et si saisissantes, dont vous aviez le secret... Vous raffermissiez les timorés, et leur donniez du cœur en laissant parler le vôtre des devoirs et des droits du citoyen, de l'amour du gouvernement et de sa forme républicaine dont vous avez été l'un des plus fermes soutiens.... Vous saviez toujours vous mettre en travers des obstacles et des écueils sans nombre qui se dressent continuellement devant nous, pour sauvegarder notre dignité si souvent compromise au milieu des querelles des partis..

Il m'est doux aussi de rappeler combien, après l'annexion de notre malheureuse Alsace-Lorraine, vous avez accordé de sympathies aux instituteurs que notre commun malheur avait livrés à l'envahisseur et qui sont venus dans le département de l'Aisne pour y retrouver la mère-patrie.... »

» Vivement ému, M. Tricottet n'a pu prononcer que quelques paroles entrecoupées. En quittant une carrière si laborieusement et si utilement remplie, ce digne fonctionnaire emporte dans sa retraite l'estime de ses chefs, le respect de ses subordonnés, les regrets et les sympathies des uns et des autres. »

SOCIÉTÉ AMICALE DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE SAINT-CLOUD. — Les anciens élèves des cours préparatoires de Sèvres et de l'école normale de Saint-Cloud ont fondé, le 2 juillet 1883, une société amicale dont le but est d'entretenir entre ses membres des rapports de bonne confraternité et d'accorder des secours à ceux d'entre eux qui pourront en avoir besoin. Les veuves des sociétaires et leurs enfants pourront participer à ces secours. L'association comptait 143 membres au 1er janvier 1886. Elle est administrée par une commission de neuf membres dont le directeur de l'école est le président d'honneur. Un bulletin est publié chaque année, après la réunion générale. Le dernier bulletin de l'association contient un rapport fait par un de ses membres pour proposer la création d'un journal pédagogique, qui serait l'organe des anciens élèves de Saint-Cloud. « A notre connaissance, dit le rapporteur, M. Mergier, il n'existe pas de journaux s'adressant spécialement aux écoles normales et aux écoles primaires supérieures organisées par le décret et l'arrêté du 15 janvier 1881. Il y a des journaux d'enseignement primaire élémentaire, mais il n'y a pas de journal d'enseignement primaire supérieur. Et cependant, quels grands services pourrait rendre un pareil journal! Que de fois le besoin s'en est fait sentir! Ceux de nos camarades qui enseignent dans les écoles normales savent quelles difficultés on éprouve trop souvent à trouver des sujets bien appropriés à la force des élèves, à exposer une leçon avec méthode et clarté, et à se tracer un programme rationnel. Ne seraient-ils donc pas heureux de recevoir une feuille hebdomadaire contenant les principaux ren-

seignements qui concernent leurs fonctions? Enoncés de devoirs, plans de leçons, sujets littéraires ou scientifiques développés, procédés d'enseignement, conseils relatifs aux examens des divers brevets, etc., voilà les renseignements qne pourrait donner un tel journal, voilà les services qu'il pourrait rendre, services qui militent fortement en faveur de sa création.

» Le jeune homme, sortant de l'école normale muni de son brevet supérieur, trouverait également une direction pour la préparation des certificats d'aptitude aux fonctions de professeur d'école normale ou d'inspecteur normale ou d'inspecteur primaire...

» Quels seraient les rédacteurs de ce journal? Les rédacteurs désignés d'avance sont les élèves et les anciens élèves de Saint-Cloud. Pourquoi ce journal n'insérerait-il pas des sujets de devoirs ou de leçons proposés par les élèves de notre école, sujets qui seraient contrôlés par les professeurs? Pourquoi les meilleurs devoirs et les leçons les mieux préparées ne figureraient-ils pas dans nos colonnes? Pensez-vous que les devoirs d'instruction civique, de pédagogie, d'histoire, de sciences physiques ou mathématiques, jugés bons par nos maîtres, MM. Paul Boiteau, Compayré, Jalliffier, Lefebvre, Rebière, etc., ne seraient pas dignes d'être insérés dans un journal d'enseignement? Notre école ne pourrait qu'y gagner en influence et en autorité, et ce serait jeter parmi les élèves un noble motif d'émulation, d'une émulation aussi saine que puissante...

» Il y aurait un comité d'administration qui serait chargé de centraliser et de juger tout ce qui se rapporterait à la rédaction. Pour le composer, il serait fait appel à la direction et au personnel enseignant de l'école de Saint-Cloud... »

Après la lecture de ce rapport et un échange d'observations présentées par divers membres, l'assemblée générale a nommé une commission de trois membres chargée de recevoir les avis et mémoires qui pourront lui être adressés et de préparer un projet d'exécution. La réalisation de ce projet sera difficile, parce que les statuts de l'œuvre n'ont pas prévu et autorisé une semblable publication. Ce serait une nouvelle entreprise à organiser.

Erratum.

Une erreur s'est glissée dans le tableau que nous avons publié le mois dernier des résultats des examens du brevet. A la page 151, dernière colonne de droite, les chiffres du département de la Somme ont disparu par suite d'un accident de tirage : nous prions le lecteur de rétablir à cet endroit le nombre 36, qui devait s'y trouver. Le total de cette colonne doit être lu 798 au lieu de 799, ce qui donne pour le total général de la même colonne, à la page suivante, 836 au lieu de 837.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne — M. de Bismarck, après avoir vainement essayé de tous les moyens pour gagner à sa politique le cœur des populations de la province de Posen et des autres territoires habités par des Polonais, vient de s'aviser que l'école, s'il pouvait la tenir dans sa main, instituerait l'instrument de germanisation le plus efficace. Il a présenté en conséquence au Landtag prussien un projet de loi en trois articles, qui soumet les provinces de Posen, de Prusse occidentale et la régence d'Oppeln (Silésie), à un régime spécial au point de vue de l'enseignement primaire. Dans ces territoires, les instituteurs et les institutrices seront désormais nommés par l'Etat, et, le cas échéant, frappés des peines disciplinaires édictées contre les fonctionnaires par la loi du 21 juillet 1852, article 16; en outre, l'Etat prend à sa charge les prestations financières qui étaient jusqu'ici imposées aux possesseurs de domaines seigneuriaux pour l'entretien des écoles.

— Pendant le semestre d'hiver 1884-1885 on a compté en Prusse 552 établissements d'enseignement secondaire *(höhere Lehranstalten)* savoir 257 gymnases, 37 progymnases, 89 gymnases réaux, 88 progymnases réaux, 14 *Ober-Realschulen*, 18 *Realschulen*, et 19 *höhere Bürgerschulen*. L'enseignement a été donné dans ces établissements par 5373 maîtres, savoir: 522 directeurs, 3582 professeurs *(Oberlehrer* et *ordentliche Lehrer)*, 717 professeurs auxiliaires pour les sciences *(wissenschaftliche Hilfslehrer)*, et 552 candidats stagiaires *(Probekandidaten)*. L'institution des *Probekandidaten* est vivement attaquée au point de vue pédagogique; on se demande avec raison pourquoi l'enseignement secondaire n'aurait pas ses écoles normales comme l'enseignement primaire, sous la forme de séminaires pédagogiques annexés aux universités.

— Depuis plusieurs années, à la suite d'une enquête spéciale faite dans les écoles, la municipalité de Berlin a décidé de ne plus employer à l'avenir le système du chauffage à l'air chaud dans la construction de nouveaux bâtiments scolaires. Tout récemment, par un vote unanime, l'Association des professeurs de *Realschulen* a demandé que le chauffage à l'air chaud fût également supprimé dans les maisons d'école où il existe actuellement, quelques dépenses que pût entraîner l'exécution de cette mesure.

— La seconde Chambre du Landtag saxon, saisie d'une pétition du professeur Weicker de Zwickau en faveur de l'enseignement du travail manuel, a mis à la disposition du gouvernement une somme de 5,000 marks pour encourager cet enseignement, mais à la condition qu'il ne serait pas rendu obligatoire.

Dans la discussion, M. Heger, de Dresde, a rappelé qu'à plusieurs reprises déjà il a été question d'introduire à l'école primaire tel ou tel enseignement que prônait la mode du jour: on a demandé, par exemple, d'ajouter au programme de l'école la sténographie, puis la mnémotechnie; aujourd'hui personne ne songe plus à l'une ni à l'autre. Ç'a été ensuite le tour des caisses d'épargne scolaires, qui ont fait parler d'elles pendant quelque temps; on a aussi proposé

d'enseigner la cuisine dans les écoles de jeunes filles; et tout récemment quelques personnes ont fait campagne en faveur de l'enseignement des soins à donner aux malades, enseignement qui serait confié à un médecin dans les classes supérieures des écoles de filles. L'enseignement du travail manuel peut avoir son utilité; mais il doit en tout cas rester facultatif; l'école primaire ne doit pas se laisser détourner de sa seule véritable tâche par les fantaisies des novateurs de droite ou de gauche.

M. Bönisch a répondu que depuis quelque temps il existait parmi les partisans de l'enseignement du travail manuel deux tendances distinctes : les uns veulent développer l'habileté manuelle chez l'enfant au profit de l'industrie domestique ; cette tendance est patronnée par le gouvernement dans la Suisse saxonne, où l'industrie domestique a besoin d'être encouragée; les autres voient surtout dans le travail manuel un moyen d'éducation, et c'est là l'idée qui a dicté la pétition soumise à la Chambre ; mais il reste bien entendu que le travail manuel doit demeurer facultatif, et qu'il ne saurait être question d'en faire une des matières obligatoires du programme scolaire.

— L'Etat s'est réservé en Bavière le monopole de la vente des livres classiques, qui est affermée par lui à une maison de librairie. Une pétition de la Société des artisans a réclamé l'abolition de ce monopole, et demandé en même temps qu'il fût à l'avenir interdit aux instituteurs de vendre à leurs élèves du papier, des plumes, et autres fournitures d'école. Le ministre, M. von Lutz, a fait observer que le monopole, affermé à la maison Oldenbourg, rapporte au gouvernement une somme de 5,000 marks et une part dans les bénéfices, et que cet argent est versé dans la caisse des veuves et orphelins d'instituteurs; quant à la vente des fournitures classiques par les instituteurs, elle rend des services réels dans les campagnes. La pétition a néanmoins été prise en considération et renvoyée au gouvernement par la seconde Chambre; quelques libéraux ont voté avec la majorité ultramontaine.

— Sur la proposition du député catholique Hafenbrädl, déposée en janvier dernier, la même Chambre bavaroise vient réduire à six années la durée de la fréquentation obligatoire, qui était de sept années.

— Le gouvernement d'Alsace-Lorraine a mis fin à l'existence du journal pédagogique *Elsass-Lothringische Volksschule*, de Strasbourg, en ordonnant à son rédacteur, M. J. Alexandre, instituteur, de cesser toute collaboration à cette feuille. Le motif de cette mesure de rigueur, c'est que le journal en question avait à deux reprises, l'été dernier, annoncé le congrès international d'instituteurs du Havre et engagé les instituteurs alsaciens à y prendre part.

Angleterre. — Le *School Board* de Londres a consacré quatre séances à la discussion du budget de l'exercice 1886-1887. Les membres de la nouvelle majorité ont été élus comme partisans des économies : or, il se trouve que le budget préparé par eux l'emporte de 101,633 livres sterling sur celui de l'année précédente! Le rapporteur,

sir Richard Temple, fait, il est vrai, valoir cette considération, que le nouveau *School Board* n'a pas encore eu le temps d'opérer les réformes qu'il projette; et il espère que l'an prochain il sera possible de réaliser une économie notable. Cette économie serait obtenue : en renonçant jusqu'à nouvel ordre à construire aucune nouvelle maison d'école; en diminuant l'effectif du personnel enseignant; en augmentant le taux de la rétribution scolaire, et en exigeant plus strictement le paiement des rétributions arriérées; en réduisant les traitements des instituteurs, etc.

Après de longs débats où se sont fait jour des opinions parfois fort excentriques, le projet de budget a été adopté *à l'unanimité*. Les plus fanatiques champions des économies à tout prix ont dû reconnaître qu'il n'était pas possible — pour le moment — de réduire les dépenses d'un farthing.

— En octobre dernier, une commission du *School Board* de Londres a été chargée d'examiner une proposition tendant à confier l'enseignement à des femmes dans les classes de garçons du 1er et du 2e *standard*. La commission a présenté son rapport le mois dernier, et a proposé de faire un essai de ce système dans six écoles choisies à cet effet. La proposition de la commission a été adoptée.

— La création d'un secrétaire d'Etat pour l'Ecosse a eu pour résultat, comme nous l'avons dit, de placer le département d'éducation écossais, qui jusqu'alors avait été administré par les mêmes fonctionnaires que le département d'éducation anglais, sous la direction d'un fonctionnaire spécial, le secrétaire de l'éducation pour l'Ecosse. Une des conséquences de cette séparation a été l'obligation de diviser le crédit annuel alloué par le Parlement pour pensions et secours aux instituteurs d'Angleterre et d'Ecosse. Ce crédit monte à 6,500 livres st., dont 6,100 pour des pensions et 400 pour des secours. A l'avenir, l'Angleterre disposera de 5,240 livres st. pour pensions et de 340 livres st. pour secours; l'Ecosse aura le reste, 860 livres st. pour pensions et 60 livres st. pour secours. Ce partage, dit le *Schoolmaster*, fait paraître la misérable somme plus misérable encore.

Autriche-Hongrie. — Au Landtag de Bohême, le Dr Grégr, un des chefs des Jeunes Tchèques, a déclaré au nom de ses amis que son parti n'est point disposé à livrer l'école à la réaction. Dans les provinces slaves de l'Autriche, les revendications nationales sont habilement exploitées par les ultramontains ; mais les Jeunes Tchèques entendent séparer leur cause de celle de l'Eglise ; leur drapeau est celui du progrès moderne, et, toutes les fois que l'école sera menacée, elle trouvera en eux des défenseurs.

— Un rapport publié récemment par le Conseil scolaire de la Carinthie fait connaître les progrès réalisés par cette province dans le domaine de l'instruction primaire durant les quinze dernières années. Le nombre des écoles primaires, qui était de 289 en 1870, était de 344 en 1885; en 1870, les écoles à plusieurs classes ne formaient que le 17 0/0 du nombre total; aujourd'hui elles forment le 50 0/0. Il a été dépensé pour la construction de maisons d'écoles,

de 1870 à 1885, une somme de 1,360,986 florins; néanmoins près d'un quart des bâtiments scolaires ne répondent pas encore aux conditions hygiéniques prescrites par la loi, particulièrement en ce qui concerne la ventilation. Autre signe de progrès : le nombre des écoles privées est tombé de 29 à 11. Le nombre des enfants d'âge scolaire était en 1885 de 49,384, celui des élèves fréquentant une école primaire de 45,707 ; ce dernier chiffre présente une augmentation de 15,260 sur celui de 1870. Si l'on tient compte des enfants fréquentant une école supérieure, de ceux qui reçoivent l'enseignement privé, et de ceux qui ont été dispensés de l'école à raison d'infirmités physiques ou intellectuelles, il reste 1,345 enfants qui ne reçoivent aucune instruction.

« Ce chiffre est encore trop élevé, dit le rapport ; mais il représente, pour la plus grosse part, des enfants que le trop grand éloignement de l'école empêche d'y venir, leur jeune âge ou leur mauvaise santé ne leur permettant pas d'affronter les fatigues du chemin. Il y a pourtant beaucoup d'enfants qu'un long et pénible trajet de deux heures dans la montagne n'effraie pas, et qu'on voit même, pendant la saison où les jours sont courts, venir à l'école en s'éclairant d'une lanterne. »

— Le ministre de l'instruction publique du royaume de Hongrie a convoqué pour le mois d'août prochain le troisième Congrès représentatif des instituteurs, avec l'ordre du jour suivant : 1° l'hygiène de l'école primaire; 2° l'emploi des livres de lecture; 3° l'école de répétition; 4° l'enseignement du travail manuel; 5° l'enseignement de la langue magyare à l'école d'adultes; 6° l'enseignement de l'histoire naturelle, rattaché à celui de l'agriculture, de l'industrie domestique et du travail manuel.

Italie. — La loi sur les traitements des instituteurs et des institutrices a été adoptée par la Chambre italienne dans sa séance du 11 février à une faible majorité, 126 voix contre 97. Les chiffres des traitements minimum des diverses catégories, que nous avons publiés en novembre dernier (t. VII, p. 480), ont été votés sans changements.

Le Sénat discutera prochainement la loi à son tour.

— Une loi sur le travail des enfants vient d'être promulguée; en voici les principales dispositions :

Il est défendu d'employer dans les ateliers et les exploitations minières des enfants âgés de moins de neuf ans; s'il s'agit de travaux souterrains, l'âge est reculé à dix ans.

Entre l'âge de neuf ans et celui de quinze, les enfants ne peuvent être employés que s'ils sont munis d'un certificat médical attestant leur état de bonne santé et leur aptitude au travail.

Pour les enfants de neuf à douze ans, la journée de travail ne pourra pas dépasser huit heures.

Cette législation sur le travail des enfants est la moins humaine de celles qui existent dans les divers pays d'Europe : France, Angleterre, Allemagne, Autriche, Suisse, Pays-Bas, Espagne, Suède. Mais c'est déjà quelque chose que d'avoir fait une loi, si insuffisante soit-elle; il y a des pays, comme la Belgique, où, sous prétexte de liberté du travail, l'autorité législative refuse de s'occuper de la question.

— En 1879 a été créée en Italie une caisse de retraite *(monte dei pensioni)* pour les instituteurs. Elle est alimentée par les contributions des instituteurs, des communes, des provinces et de l'État, et ne commencera à payer des pensions qu'à partir de 1889, époque où son capital, qui est actuellement de 14,477,000 francs, sera devenu suffisant pour supporter les charges qui lui seront imposées.

Les instituteurs qui étaient âgés de plus de cinquante-cinq ans en 1879 ont été exclus du bénéfice de la caisse des retraites; ils étaient, en 1883, au nombre de 1,275. Le *Nuovo Educatore* de Rome fait un appel en faveur de ces malheureux et demande si l'Etat et les communes les laisseront mourir de faim.

Russie. — Tandis que la Prusse annonce son intention de germaniser par l'école ses provinces polonaises, le gouvernement du tsar procède, également par l'école, à la russification des provinces baltiques, où, comme on sait, vivent des populations allemandes. Il a rattaché au ministère de l'instruction publique les écoles luthériennes de la Livonie, de l'Esthonie et de la Courlande, ce qui a pour conséquence d'y faire donner l'enseignement en russe. Des mesures analogues ont été prises à l'égard des établissements d'enseignement secondaire. Les Allemands de Riga et de Dorpat vont se trouver traités précisément de la même façon que les Polonais de Posen et que les Danois du Schleswig. Ce sont là les ironies de la politique de conquête!

Suisse. — En janvier dernier, le canton de Neuchâtel a perdu un homme distingué, qui comptait de nombreux amis en France, M. le Dr Roulet, directeur de l'instruction publique depuis 1877. Il n'avait que quarante-quatre ans.

On annonce d'autre part la mort, à un âge avancé, de M. le chanoine Ghiringhelli, de Bellinzona, qui pendant de longues années s'était fait l'infatigable champion de l'éducation populaire dans le canton du Tessin, et du landamman Frédéric de Tschudi, auteur du livre célèbre *Das Thierleben der Alpenwelt* et de plusieurs autres ouvrages d'histoire naturelle, qui était à la tête du département de l'instruction publique du canton de Saint-Gall depuis 1870.

Union américaine. — Nous avons reçu, trop tard pour l'annoncer dans notre dernier numéro, la nouvelle de la mort de M. John D. Philbrick, ancien surintendant des écoles de Boston, délégué des Etats-Unis aux Expositions universelles de Vienne et de Paris. L'Amérique perd en lui l'un des éducateurs et des administrateurs les plus remarquables qu'elle ait possédés depuis Horace Mann. On trouvera ailleurs (p. 245) la notice nécrologique que notre éminent collaborateur M. Buisson a tenu à consacrer à l'homme excellent dont il avait été l'ami.

Le Gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 4782-6.

Nouvelle série. Tome VIII. N° 4. 15 Avril 1886.

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOTES SUR LA NOUVELLE LOI ORGANIQUE

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La *Revue pédagogique* ne pouvait entreprendre de tenir ses lecteurs au courant des deux longues délibérations qui viennent de remplir les séances du Sénat pendant plus de deux mois. Mais elle ne peut laisser clore ces mémorables débats sans présenter à ses lecteurs l'analyse sommaire du projet de loi qui en est sorti et qui sera sans doute, dans quelques semaines, la loi organique. Nous n'insisterons, bien entendu, que sur les parties qui intéressent plus directement notre public, c'est-à-dire sur les dispositions ayant un caractère pédagogique.

Le Musée pédagogique a consacré, dans sa collection si intéressante et si variée de *Mémoires et documents scolaires*, trois gros volumes à la reproduction in-extenso des documents et des débats parlementaires relatifs à cette loi.

Le premier volume (fascicule n° 1 des *Mémoires et documents scolaires*) contient le texte des projets et des rapports de 1882 à 1884 et le compte-rendu des séances de la Chambre en novembre 1883 et en février-mars 1884 (1).

Le second (fascicule n° 10 de la collection) contient la première délibération au Sénat (du 28 janvier au 2 mars 1886); c'est la réimpression même du *Journal officiel* (2).

(1) *Le Projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire; discussion de cette loi à la Chambre des députés* (1882-1884). Paris, Delagrave et Hachette, XII-834 pages in-8°; prix : 6 francs.

(2) *Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire; discussion au Sénat, première délibération* (janvier-mars 1886). Paris, Delagrave et Hachette, 586 p. in-8°; prix : 3 francs.

Le troisième (fascicule n° 11) donne également in-extenso la reproduction d'après l'*Officiel* de la deuxième délibération au Sénat, du 15 au 30 mars (1).

C'est à ces trois volumes que nous renverrons les lecteurs désireux d'approfondir l'étude de la loi. Ici nous nous bornerons à quelques rapides indications : notre but est surtout d'appeler l'attention du personnel de l'enseignement et de l'administration sur les points qui le touchent en quelque sorte immédiatement.

***

La nouvelle loi organique est avant tout une œuvre de *codification*. C'est à ce point de vue qu'il faut la juger pour n'être tenté ni d'en exagérer ni d'en diminuer l'importance.

Nos diverses lois d'enseignement primaire, lois anciennes et lois récentes, forment à l'heure présente un assemblage de textes disparates, toujours difficiles, parfois impossibles à concilier.

Une loi de principe est censée régir encore tout l'enseignement primaire. C'est la grande et savante loi du 15 mars 1850, ce chef-d'œuvre d'une politique et d'une pédagogie qui ne sont pas les nôtres. Or, longtemps avant la République, la loi de 1850 avait reçu dans ses œuvres vives et précisément dans quelques unes des dispositions les plus chères à ses auteurs de mortelles atteintes. C'est à M. Duruy que l'Université a dû ce premier retour offensif de l'esprit laïque et libéral, et l'Université ne l'oubliera jamais. C'est ce ministre qui osa dévoiler et qui entreprit de déjouer les complots qui se tramaient à l'ombre de la loi de 1850; c'est lui qui osa, malgré cette loi, rétablir l'enseignement primaire supérieur sous un autre nom, rétablir le brevet supérieur, rétablir l'enseignement de l'histoire et de la géographie, rétablir les écoles normales qu'on avait si bien cru ruiner, rétablir enfin, partout où il le put, une limite aux privilèges variés dont les congréganistes avaient fait en quinze ans un si habile et si redoutable usage qu'aujourd'hui encore ils vivent sur ces conquêtes.

---

(1) *Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire; discussion au Sénat, deuxième délibération* (mars 1886). Paris, Delagrave et Hachette, 392 p. in-8°; prix : 2 francs.

Depuis la République, des brèches plus considérables ont été faites dans l'édifice de la législation scolaire de M. de Falloux. On sait avec quelle énergie, avec quelle habileté les défenseurs de cette loi ont défendu pied à pied le terrain depuis sept ans. Ils l'ont si bien défendu que le gouvernement et la majorité républicaine du Parlement ont dû abandonner le projet qui naturellement s'était présenté le premier à l'esprit, le projet de refaire d'ensemble une nouvelle loi organique. Il fallut diviser le travail, sectionner cette œuvre de longue haleine et démembrer pour ainsi dire la loi de 1850 pour la refaire pièce à pièce. De là ces lois fragmentaires détachées l'une après l'autre du projet d'ensemble et votées successivement, chacune après une longue suite de batailles parlementaires, de 1879 à 1883 : loi sur le Conseil supérieur, loi sur les écoles normales, loi sur la gratuité, loi sur l'obligation et la laïcité, lois sur les constructions scolaires.

Aujourd'hui que toutes ces lois sont promulguées et appliquées avec toutes leurs conséquences, que reste-t-il de la loi de 1850 ?

Des lambeaux, des fragments d'articles, qui sont comme les débris du cadre même de la loi. Il reste d'abord un certain nombre de textes qui ne sont que des dispositions générales, des mesures d'ordre ou de réglementation, les mêmes dans toutes les lois ; il reste ensuite quelques dispositions spéciales portant bien la marque de l'ouvrage primitif, qui en respirent tout l'esprit et qui jurent avec nos institutions nouvelles : c'est le cas par exemple des chapitres relatifs aux Conseils départementaux.

L'objet de la loi que le Sénat vient d'adopter est de mettre fin à cette incohérence de textes législatifs et de permettre enfin d'abroger purement et simplement les titres I et II de la loi de 1850, c'est-à-dire toute la partie de cette loi relative à l'enseignement primaire.

Pour être en mesure de prononcer cette abrogation, il fallait donc, d'une part, reprendre dans la loi de 1850 et reproduire toutes les dispositions de droit commun sur lesquelles il n'y a pas de contestation, et, d'autre part, rechercher toutes celles qui nécessitaient des innovations plus ou moins graves et les corriger profondément.

De là le caractère de la loi nouvelle : elle n'est, dans la majeure partie de ses 68 articles, qu'un travail de rédaction et de raccordement de textes; mais sur deux ou trois points elle est une œuvre nouvelle, une réforme et un progrès décisif.

Pour le grand public, ces deux ou trois parties neuves sont toute la loi, et l'on a peine à comprendre qu'elle ait demandé de si longs débats. Pour nos lecteurs, au contraire, ce sera peut-être l'inverse qui se produira : ils ne se plaindront pas que nous les fassions trop entrer dans le détail, car c'est surtout par le détail que la loi les intéressera, c'est au minutieux examen des articles qu'ils trouveront le plus d'attrait et le plus de profit.

***

La loi se divise en six titres. Elle devait en compter un septième, à certains égards le plus important de tous : c'était l'organisation financière du service. On se rappelle dans quelles circonstances la Chambre décida, en 1884, de détacher cette partie capitale pour en faire l'objet d'une loi distincte. M. le ministre de l'instruction publique a déposé le 13 mars dernier sur le bureau de la Chambre des députés le projet de loi sur les dépenses de l'enseignement primaire et sur les traitements des instituteurs. Les deux questions se suivront donc de très près, et l'on peut régler dès à présent la première sans craindre pour la seconde un ajournement indéfini.

Les six titres de la loi, ainsi réduite à l'organisation administrative et non financière, sont les suivants :

TITRE Ier. — *Dispositions générales* applicables à l'enseignement primaire public et privé de tout ordre.

TITRE II. — *De l'enseignement public* (établissement des écoles, personnel enseignant, nominations, peines disciplinaires, récompenses, etc.).

TITRE III. — *De l'enseignement privé.*

TITRE IV. — *Des Conseils de l'enseignement primaire :* Conseil départemental, délégations cantonales, commissions scolaires.

TITRE V. — *Dispositions transitoires.*

TITRE VI. — *Dispositions relatives à l'Algérie et aux colonies.*

***

TITRE PREMIER. — Dispositions générales.

Chapitre Ier : *Des établissements d'enseignement primaire.* — Le législateur reproduit les dispositions de la loi de 1850 qui distinguent l'enseignement public de l'enseignement privé et qui énumèrent les établissements où il se donne; mais nous remarquons quelques modifications heureuses :

1° Les écoles manuelles d'apprentissage prévues par la loi du 11 décembre 1880 prennent définitivement rang parmi les écoles primaires et se classent à côté des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires (art. 1er).

2° Le Conseil supérieur est invité à régler non seulement les programmes spéciaux de ces divers établissements, mais les conditions de passage de l'un à l'autre : question si délicate et si controversée, qui embarrasse si souvent nos inspecteurs et qui crée tant de conflits jusqu'ici presque insolubles entre l'école élémentaire et l'école supérieure (art. 3).

3° Pour l'admission des étrangers, la loi met fin à l'abus qui résultait de la discordance des textes et qui permettait d'autoriser un étranger à enseigner sans brevet, en raison d'une prétendue « équivalence » refusée à nos nationaux par la loi du 16 juin 1881 et maintenue au seul profit des étrangers; c'est un règlement délibéré en Conseil supérieur qui déterminera ces équivalences (art. 4).

4° La loi pose le principe que l'école mixte sera dirigée par une femme, tout en autorisant les dérogations à cette règle que le le Conseil départemental jugera nécessaires (art. 6).

5° Les institutrices pourront désormais débuter à dix-sept ans, au lieu de dix-huit, âge maintenu pour les instituteurs (art. 7).

Chapitre II : *De l'inspection.* — Quelques innovations méritent d'être signalées : rétablissement des inspectrices départementales des écoles maternelles ; institution d'une inspection médicale des écoles que les Conseils départementaux sont invités à organiser; droit d'inspection dans les écoles privées pour tout ce qui se rapporte à l'exécution de la loi sur l'enseignement obligatoire ; enfin introduction dans le texte même de la loi du décret du

26 décembre 1882 qui supprime l'étonnant privilège longtemps accordé à certaines congrégations d'échapper à toute inspection, sous prétexte qu'elles sont « cloîtrées » et que la classe ou le pensionnat est en deçà de la « ligne de clôture » (art. 9).

***

TITRE II. — De l'Enseignement public.

Chapitre premier : *De l'établissement des écoles publiques.* — Ce sont les prescriptions en vigueur de la loi du 10 avril 1867, étendues de manière à faciliter au besoin la création d'écoles intercommunales (art. 12).

Un seul point très important : l'article 7 de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité avait donné lieu à des interprétations abusives. Certaines communes prétendaient rendre obligatoires, c'est-à-dire faire passer à la charge de l'État après épuisement de leurs quatre centimes, les écoles maternelles qu'elles jugeraient à propos de créer ou de maintenir. Il existe, dans certains départements, des communes de moins de 500 âmes, quelques-unes même de moins de 300 habitants, qui au moyen de cette interprétation par trop extensive de la loi de 1881, ont réussi à faire entretenir aux frais de l'État une école de garçons, une école de filles et une école maternelle.

Le législateur coupe court à ces abus manifestes en appliquant aux écoles maternelles une règle analogue à celle qui régit la création des écoles de filles : il fixe un chiffre de population au-dessous duquel cette création ne donne pas lieu à une dépense obligatoire et par conséquent reste, comme dépense facultative, à la charge de la commune qui voudra se l'imposer. Le Sénat est revenu au texte même que la commission de la Chambre avait d'abord adopté : ne seront mises au nombre des écoles donnant lieu à une dépense obligatoire que les écoles maternelles établies dans des communes de plus de 2,000 habitants ayant 1,200 âmes de population agglomérée (art. 15).

Chapitre II : *Du personnel enseignant, conditions requises.* — L'article 17, primitivement 12, est celui au sujet duquel M. le ministre de l'instruction publique a prononcé le discours dont le Sénat a ordonné l'impression et l'affichage dans toutes les

communes. Cet article, voté dans les deux délibérations à une très grande majorité, malgré l'éloquente et vive opposition de MM. Buffet, Chesnelong, Bardoux et Jules Simon, est ainsi conçu :

« Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque. »

Ainsi disparaît enfin de la loi scolaire une des concessions les plus exceptionnelles que l'Église eût jamais arrachées à l'État sous le nom de liberté : la liberté d'installer dans les écoles publiques des instituteurs et des institutrices de son choix, dans des conditions absolument différentes de celles de tout le reste du corps enseignant; la liberté de les faire nommer et déplacer non par le ministre ou son représntant, mais par le supérieur de la congrégation; la liberté d'imposer à l'État, comme une sorte de droit divin, le droit de la congrégation à s'organiser comme elle l'entend dans les écoles mêmes de l'État et à y disposer souverainement de son personnel et de toutes ses conditions d'existence et d'exercice. C'est cette « liberté » que l'État retire aux congrégations, en déclarant qu'il ne connaît plus que des instituteurs individuellement responsables, individuellement éligibles, individuellement déplaçables ou révocables, tous de la même façon, avec les mêmes titres et d'après la même loi.

La sanction pratique de cette importante déclaration de principe est dans l'article suivant, qui décide qu'à dater de la promulgation de la loi, dans tous les départements où fonctionne depuis quatre ans une école normale, il ne sera plus fait *aucune* nomination nouvelle d'instituteurs ou d'institutrices congréganistes. La substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète pour les écoles de garçons dans le laps de cinq années.

Ici se seraient placées, si les hésitations d'une partie de la gauche avaient été partagées par la majorité du Sénat, deux restrictions qui, en soi aussi bien que dans la pratique, auraient singulièrement atténué la portée de la loi ou plutôt l'auraient rendue à peu près vaine.

L'amendement de M. Bardoux subordonnait la laïcisation au consentement des conseils municipaux. Ce système était en lui-même très soutenable aussi longtemps que l'instruction était un

service communal et qu'aucune loi ne prescrivait la laïcité du personnel; mais comment le comprendre après le vote du principe, après l'inscription dans la loi elle-même de l'obligation pour l'État d'appliquer à ce service public, qui est, disait le ministre, « le premier des services publics », la règle, universellement observée dans tous les autres services d'État, de n'y employer qu'un personnel laïque? L'État peut-il, après que la loi a parlé, aller demander à chaque commune la permission de l'appliquer, et si on la lui refuse, peut-il ajourner jusqu'à ce qu'il plaise à la majorité du conseil municipal de retirer son veto?

L'autre amendement, celui de M. Barbey, ne contenait pas une aussi grave contradiction dans les termes, mais il arrivait à peu près au même résultat : il admettait que l'État serait juge des difficultés qui pourront entraver, retarder, peut-être rendre impossible dans tel ou tel cas donné l'application de la laïcité. A titre exceptionnel, transitoire, provisoire (on accordait les épithètes les plus limitatives), l'État aurait pu, dans le cas où la laïcisation entraînerait trop de dépenses pour la commune ou rencontrerait une trop vive opposition, ajourner dans certaines localités l'exécution de la loi.

Il y avait deux idées confondues dans cet amendement, ou si l'on veut deux manières de l'entendre. L'une était sage, juste, et sans aucun danger pour le principe de la loi: c'était l'idée de ne rien brusquer et de ne s'engager point à faire l'impossible. L'autre était la négation même de la loi sous la forme toujours séduisante d'une temporisation indéfinie : c'était de décider que l'autorité ferait, selon les cas, appliquer ou violer la loi. Le rapporteur, M. Ferrouillat, dans un de ces excellents et substantiels discours qu'il a semés au cours des deux délibérations, a essayé de faire le départ entre ces deux éléments disparates de l'amendement :

« Je sais bien qu'on dit: Nous confessons le principe, nous le saluons, nous voulons seulement en modérer l'application. Messieurs, il y a deux manières de modérer l'application d'une loi. La première, c'est d'en poursuivre la réalisation d'une manière progressive, en quelque sorte par étages, sans précipitation, mais aussi sans faiblesse. L'autre manière consiste, au contraire, à la tenir en suspens, pour ainsi dire à l'état flottant, à l'énerver, à lui ôter toute son autorité et à en paralyser les effets. La première manière, c'est celle du projet de loi; la seconde, c'est celle de l'amendement. »

Malgré ces observations lumineuses et faute d'un texte qui fît apparaître la différence entre le système des tempéraments et celui des temporisations, le Sénat se trouva, au vote, divisé à une ou deux voix près en deux parties égales sur cet amendement. Il importait de dissiper toute équivoque, et c'est ce qu'a fait la commission en insérant dans les dispositions transitoires un article qui retenait tout ce qu'avait de légitime et de nécessaire l'amendement Barbey, en écartant catégoriquement tout ce qui rouvrait la porte aux atermoiements, aux concessions et à l'inexécution de la loi. Pour cela, il suffisait — au lieu de prévoir en termes vagues des impossibilités d'application — de préciser les cas où des délais seraient nécessaires et de fixer ces délais eux-mêmes; c'est ce que fait l'article 67:

« Dans le cas où la laïcisation rendrait nécessaire l'acquisition ou la construction d'une maison d'école, il sera sursis à l'application du paragraphe 1er de l'article 18 de la présente loi, jusqu'à ce qu'il ait été pourvu à l'établissement de l'école en exécution des articles 8, 9 et 10 de la loi du 20 mars 1883 et de la loi du 20 juin 1885 (1). »

---

(1) Il est peut-être bon de donner à nos lecteurs le texte in-extenso du titre II de la loi du 20 mars 1883. Cette loi était uniquement relative à l'ancienne Caisse des Écoles; elle avait pour titre: *Loi ayant pour but d'augmenter de 120 millions le fonds de dotation de la Caisse.* C'est sans doute à cause de ce titre que la plupart de nos recueils scolaires, notamment le recueil d'ailleurs si complet de M. Pichard, n'en donnent pas le texte. On n'a pas pris garde que le titre II est d'une importance capitale; il forme aujourd'hui la loi organique sur la matière et doit être considéré comme l'annexe indispensable de la nouvelle loi. Voici ce texte :

TITRE II

DE L'OBLIGATION DE CONSTRUIRE DES MAISONS D'ÉCOLE DANS LES CHEFS-LIEUX DE COMMUNE ET DANS LES HAMEAUX

Art. 8. — Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres, et réunissant un effectif d'au moins 20 enfants d'âge scolaire.

Art. 9. — Lorsque la création d'une école aura été décidée conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires ou les frais de location de l'immeuble, ainsi que les frais d'acquisition du mobilier scolaire, constituent pour la commune une dépense obligatoire.

Il est pourvu à la dépense, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par un emprunt contracté à la caisse spéciale, soit enfin par des subventions du département et de l'État.

Art. 10. — A défaut d'un vote du conseil municipal ou sur son refus le

Ce texte a été accepté, et il ne pouvait pas ne pas l'être, à la fois par le gouvernement et par les auteurs de l'amendement primitif.

***

L'article 19 a donné lieu à de vifs débats entre les jurisconsultes des deux assemblées : il touche à une matière des plus difficiles. C'est la question des dons et legs faits aux communes à condition d'entretenir des écoles congréganistes. La loi donne un délai de deux ans pour les actions à intenter par les héritiers.

La seule recommandation que cet article nous suggère en ce qui concerne nos lecteurs, c'est de s'abstenir scrupuleusement de toute ingérence dans cette délicate matière, et de se refuser à faire aux municipalités aucune promesse, aucune communication sur l'action judiciaire à intervenir, sur leurs chances de perte ou de gain devant les tribunaux.

***

Les articles 20 à 24, sous l'apparence de textes de réglementation pure, sont au nombre des plus importants de la loi au point de vue pédagogique

---

préfet, après avis du Conseil général, et, si cet avis n'est pas favorable, en vertu d'un décret du Président de la République rendu en Conseil d'État, pourvoit d'office, par un arrêté, au paiement des frais de construction et d'appropriation de maisons d'école louées ou acquises, et d'acquisition de mobiliers scolaires, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la Caisse des lycées, collèges et écoles.

Lorsque, dans les conditions énoncées au paragraphe précédent, un emprunt à la Caisse des lycées, collèges et écoles aura été jugé nécessaire. le maire, ou, sur son refus, un délégué spécial, nommé en exécution de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, empruntera à cette caisse, après y avoir été autorisé, la somme nécessaire.

Il sera pourvu au service de l'emprunt au moyen d'une imposition spéciale, établie conformément au paragraphe 4 de l'article 39 de la loi du 18 juillet 1837.

L'emplacement de l'école à construire est désigné par le conseil municipal, et, à défaut, par le préfet, deux mois après que le conseil municipal aura été régulièrement mis en demeure.

Lorsque le Conseil général aura refusé de classer une demande de subvention ou ne se sera pas prononcé dans la session qui suivra celle dans laquelle il aura été dûment saisi, la subvention de l'État pourra être accordée par décret rendu après avis du Conseil d'État.

L'article 15 de la loi du 1er juin 1878 est abrogé.

L'article 20 pose le principe : « Nul ne peut être nommé dans une école publique à une fonction quelconque d'enseignement s'il n'est muni du titre de capacité correspondant à cette fonction ; » et pour qu'il n'y ait pas de doute possible, le texte ajoute : « tel qu'il est prévu soit par la loi, soit par les règlements universitaires ». Ainsi se trouve consacrée et désormais couverte de l'autorité de la loi la pratique administrative qui, depuis le ministère de M. Duruy et plus particulièrement depuis celui de M. Jules Ferry, a créé des titres spéciaux, professionnels, formant une série hiérarchique de grades techniques conquis par l'examen ou par le concours et donnant seuls droit à certaines fonctions. C'est le caractère propre du régime administratif de l'Université. On s'en est souvent plaint et l'on s'en plaindra encore. De quoi ne se plaint-on pas en France? On a raillé la manie des diplômes, des certificats et des parchemins. Ceux qui en rient de si bon cœur préféreraient-ils la nomination faite à la faveur, au vu des recommandations, d'après le témoignage des autorités locales, ou en raison de la pression et du poids des noms que tout candidat pourrait réunir en apostille à l'appui de sa demande?

La commission du Sénat n'a pas pensé ainsi : elle a saisi, au contraire, avec empressement, l'occasion de donner la sanction légale à un régime qui soustrait le recrutement de tout le haut personnel de l'enseignement primaire à l'ingérence politique, à l'arbitraire administratif, aux excès de complaisance ou de rigueur que comporte l'appréciation individuelle du chef hiérarchique même le mieux intentionné, quand il juge seul sans contrôle et sans appel. C'est dans cette pensée que la commission a proposé et que le Sénat a adopté les articles 10, 20 et 21.

On remarquera dans ce dernier l'énumération des titres de capacité ayant désormais valeur légale et dont il restera au Conseil supérieur à déterminer l'exigibilité pour les divers ordres de fonctions dans l'enseignement public. Ce sont :

1° Le *brevet supérieur*, sans lequel nul ne pourra enseigner dans une école primaire supérieure ou dans un cours complémentaire ;

2° Le *certificat d'aptitude pédagogique*, sans lequel nul ne

peut être nommé *titulaire*, même dans une école élémentaire ou dans une école maternelle ;

3° Le *certificat d'aptitude au professorat des écoles normales;* la loi ajoute : « *et des écoles primaires supérieures* » (art. 21). Le titre de professeur sera ainsi conféré aux porteurs de ce certificat, qu'ils enseignent à l'école normale ou à l'école primaire supérieure (art. 24). Ce grade sera exigible pour être nommé directeur d'une école primaire supérieure (art. 28) ;

4° Enfin les certificats spéciaux pour les divers enseignements accessoires ; quelques-uns existent déjà : pour le dessin et la gymnastique par exemple ; d'autres devront être créés ou modifiés : pour le chant, pour les langues vivantes, pour le travail manuel des garçons, pour le travail de couture, etc. De la sorte on parviendra à donner peu à peu à ces divers enseignements plus de régularité et plus de garanties d'efficacité, au personnel qui en est chargé plus de cohésion et de stabilité.

***

Le personnel de l'enseignement primaire est désormais réparti en deux grandes classes : les *stagiaires* et les *titulaires* (art. 22-24).

Les stagiaires, ce sont les débutants munis du brevet simple ou du brevet supérieur, n'ayant pas encore deux ans de service. Ce stage accompli, ils ont à conquérir non pas un brevet de plus, mais une attestation d'aptitude professionnelle, une sorte d'*exeat* de stage. C'est le caractère que le Conseil supérieur avait assigné dès le début au certificat d'aptitude pédagogique. La loi confirme cette manière de voir. Elle ne fait, comme le disait M. le ministre, que placer la France sous le régime de la législation qui, en cette matière, régit la plupart des pays voisins : la France seule donnait d'emblée le titre définitif d'instituteur à un jeune homme sur la production du brevet, tandis qu'en Allemagne, en Italie, en Suisse, on distingue profondément entre la nomination provisoire et la nomination définitive.

C'est une distinction analogue qu'introduira chez nous l'institution du stage couronné par un examen d'aptitude pédagogique, épreuve toute pratique et toute professionnelle qui montrera non pas si le candidat sait, mais s'il sait enseigner.

Combien de jeunes maîtres n'ont jamais appris à enseigner, parce qu'on ne l'a jamais exigé d'eux ! Combien s'imaginent que le brevet, le brevet supérieur au moins, prouve tout et suffit à tout ! Combien s'endorment sur ce parchemin ! La loi va les réveiller. Ils ne deviendront titulaires qu'à la condition de prouver qu'ils ont appris ou commencé d'apprendre leur métier. C'est un métier plus noble, mais plus difficile qu'un autre, et plus qu'aux autres il y faut un apprentissage. Certains ne font cet apprentissage qu'à la longue, c'est-à-dire au détriment de leurs élèves. Ceux-là sont prévenus désormais que l'État a charge d'âmes, qu'il ne peut leur laisser gaspiller ou mal employer le temps si court donné aux enfants de nos écoles pour s'instruire, et que si, se contentant d'avoir fait pour leur compte de bonnes études, ils dédaignent d'acquérir une science consommée de leur profession et une connaissance approfondie des humbles procédés de la pédagogie pratique, l'État n'a nul engagement envers eux et attendra pour les titulariser qu'ils aient fait leurs preuves. Jusque-là ils n'exercent que par une simple délégation de l'inspecteur d'académie (art. 26).

Le grand effet de cette mesure sera surtout un effet moral : elle va stimuler, encourager, diriger dans leurs études nos jeunes maîtres trop abandonnés à eux-mêmes aujourd'hui. Elle va faire mieux sentir aussi à leurs directeurs la nécessité de les guider, de les préparer, de leur donner l'éducation professionnelle. Cet avertissement, venant de la loi même, donnera plus d'ardeur aux uns et aux autres en proposant un but à leurs efforts.

Le stagiaire, muni de son certificat d'aptitude pédagogique, est inscrit sur la liste d'admissibilité dressée par le Conseil départemental, et il devient à la prochaine rentrée instituteur titulaire. Il est titulaire quand bien même il ne serait chargé que d'une classe sous l'autorité d'un instituteur plus ancien. L'instituteur adjoint désormais est un instituteur titulaire. Il a les mêmes grades, les mêmes fonctions que le titulaire et, d'après le projet qui vient d'être déposé, il aura le même traitement.

Cependant il ne serait pas juste, en élevant ainsi les adjoints au rang qu'ils méritent, de mettre tous les titulaires sur le pied d'égalité absolue. La direction d'une école à plusieurs classes emporte une responsabilité plus grande, une plus haute auto-

rité; la loi consacre cette distinction en créant le titre de directeur et directrice d'école primaire élémentaire pour les titulaires d'écoles à plus de deux classes (art. 23). Par analogie, le projet de loi sur les traitements leur confère un supplément de traitement et d'indemnité de résidence.

***

Bornons-nous à transcrire l'article 25, qui s'explique de lui-même :

« Sont interdites aux instituteurs et aux institutrices publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles et les fonctions administratives.

Sont également interdits les emplois rémunérés ou gratuits dans le service des cultes. Toutefois cette dernière interdiction n'aura d'effet qu'après la promulgation de la loi relative au traitement des instituteurs.

Les instituteurs communaux pourront exercer les fonctions de secrétaire de mairie, avec l'autorisation du Conseil départemental. »

***

Chapitre III : *Nomination du personnel enseignant, peines disciplinaires, récompenses.* — La nomination des directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures et des professeurs (au sens plus haut défini de ce mot) est faite par le ministre.

Pour les autres instituteurs titulaires, la nomination reste attribuée au préfet, mais désormais sous la condition expresse d'une « proposition » faite par l'inspecteur d'académie. En cas de désaccord entre le préfet et l'inspecteur, le ministre décide.

Le Sénat, pas plus que la Chambre, n'ignorait quels sont à cet égard les vœux unanimes du corps enseignant. D'autre part, le ministre actuel de l'instruction publique avait fait connaître en mainte occasion son sentiment personnel sur la question; ses votes à la Chambre étaient présents à toutes les mémoires, et nul n'a été surpris de lui entendre redire à la tribune qu'il était resté ferme dans ses anciennes convictions.

Dans ces conditions qu'a-t-on discuté au Sénat ? Nullement la question de principe, mais la question d'opportunité. C'est un point qu'il importe de noter dans l'histoire de notre enseignement primaire. Nous ne sommes plus en présence de deux

thèses contraires, de deux théories, favorables l'une à la nomination préfectorale, l'autre à la nomination universitaire. Il ne s'agit plus que d'apprécier si les circonstances permettent dès à présent de rendre l'instituteur exclusivement à ses chefs hiérarchiques. La majorité dans les deux Chambres ne le croit pas, et elle s'y oppose dans l'intérêt même de l'enseignement primaire et de ceux qui le donnent.

Le rapport de M. Ferrouillat est sur ce point comme sur tous les autres d'une netteté et d'une franchise toute républicaine :

« Nous ne faisons nulle difficulté pour reconnaître qu'il serait plus naturel que les instituteurs et institutrices fussent nommés par leur chef hiérarchique, le recteur. Dans un temps où l'on pourrait obéir à la logique pure sans inconvénient et rechercher l'harmonie des choses sans péril pour l'ordre, cette solution semblerait préférable. On aime à concevoir l'instituteur, comme le magistrat, remplissant sa noble fonction dans une région sereine où ne pénétreraient pas les agitations de la politique, et cette idée conduit naturellement à confier sa nomination au recteur plutôt qu'au préfet. Mais cette conception n'est-elle pas un peu abstraite et en quelque sorte idéale? N'est-elle pas en désaccord avec les faits que nous avons sous les yeux et dont nous sommes obligés de tenir compte? Ce contact de la politique, dont nous voudrions préserver l'instituteur, ne le subit-il pas sous toutes les formes? Son modeste domaine, qui devrait être un domaine réservé, n'est-il pas le champ de bataille où se heurtent à chaque instant les influences rivales du maire, des conseillers municipaux, du curé, du conseiller d'arrondissement, du conseiller général, quelquefois même du député ou du sénateur? Ne suffirait-il pas, d'ailleurs, de considérer la vivacité des luttes de partis, poursuivies plus ou moins ouvertement contre l'exécution des nouvelles lois d'enseignement. pour comprendre combien sa situation est difficile et souvent périlleuse? Nous devons espérer que ce trouble, inhérent aux périodes de transition, ne sera que passager, mais, quelle qu'en doive être la durée, il ne constitue pas moins un état de choses dont le législateur est tenu de se préoccuper, un mal auquel il doit remédier.

A ce fonctionnaire, enveloppé de tant de difficultés, exposé à tant de périls, il faut un protecteur à la fois avisé et puissant, placé assez près pour bien voir, assez haut pour dominer. Sera-ce le recteur?

Il est trop loin. Son académie est trop étendue, ses occupations sont trop multiples, son attention est trop dispersée pour qu'il puisse apprécier par lui-même la situation des milliers d'instituteurs et d'institutrices répandus dans toutes les communes de son vaste ressort. Il n'est pas jusqu'au caractère tout spécial de ses hautes fonctions qui ne le rende peu apte à résoudre des difficultés souvent très complexes, où la politique est mêlée aux questions d'ordre scolaire. Le préfet semble, au contraire, mieux placé pour juger les faits, et mieux armé pour assurer le respect de la loi et la sécurité de l'instituteur. »

Le ministre de l'instruction publique, répondant au discours, d'ailleurs si juste et si fort, de M. de Pressensé, ne s'est pas moins clairement exprimé :

« Je comprends, a-t-il dit, les regrets d'un certain nombre de mes amis républicains; ils ont raison de dire qu'en votant cette disposition nous ferons un sacrifice; ils ont raison de dire qu'elle est en opposition avec les anciennes traditions de notre parti.

Ils ont raison d'ajouter, comme le faisait tout à l'heure l'honorable M. Ferrouillat, qu'il faut hâter de toutes ses forces le moment où l'on pourra confier définitivement à l'autorité universitaire la nomination des instituteurs.

Pourquoi ce moment ne paraît-il pas encore venu ? »

Et ici le ministre donne les mêmes explications que le rapporteur :

« Est-il douteux que nous ayons eu quelque peine à faire passer dans les mœurs et dans la pratique la loi sur l'obligation de l'école ? Ne vous rappelez-vous pas les difficultés que nous avons rencontrées devant les commissions scolaires ?

N'avons-nous pas quelque peine, à l'heure qu'il est, à faire pénétrer dans les mœurs et dans la pratique la neutralité de l'instruction, l'application de la loi de 1882 ?

Ne vous souvenez-vous pas de toutes les luttes qui se sont produites à propos des manuels ?

La loi que nous votons, à l'heure qu'il est, cette loi que certains membres du clergé appellent *scélérate*, et que les journaux de l'opposition qualifient d'*infâme*, il va falloir l'appliquer bientôt ; et ne sera-ce pas l'occasion d'une lutte nouvelle ?

Personne n'en peut douter, et c'est pour cela que la majorité du parti républicain a pensé que les discussions, les conflits étant encore si ardents sur le terrain de l'instruction primaire, il était nécessaire que l'instituteur fût protégé par un personnage plus fort, ayant plus d'autorité dans le département que l'inspecteur d'académie, c'est-à-dire par le préfet. *(Très bien ! très bien ! à gauche.)*

Un sénateur à droite. — Protégé contre qui?

M. le Ministre. — Plusieurs de nos amis peuvent le regretter, je le comprends; mais ce que je comprends moins, c'est que cela nous soit reproché par les hommes de ce côté (la droite), car j'ai le droit de me retourner vers eux et de leur dire : Si nous en sommes encore là aujourd'hui, ne vous en prenez qu'à vous-mêmes, c'est à vous que nous le devons.

M. Blavier. — Contre qui voulez-vous protéger les instituteurs ?....

M. le Ministre. — Contre les partis politiques qui font profession de violer la loi (1) ! »

---

(1) P. 346 du volume *Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire; discussion au Sénat, première délibération.*

Dans la suite de son discours, M. le ministre indiquait lui-même la solution qui pour l'avenir lui paraît la meilleure : « Le jour où nous croirons le moment venu de retirer aux préfets la nomination des instituteurs, il faudra créer des directeurs départementaux de l'enseignement primaire et la leur donner. »

A la fin de la discussion, un incident est venu mettre mieux encore en lumière la pensée du gouvernement et du Sénat.

Un amendement relatif à l'Algérie proposait d'appliquer purement et simplement à l'Algérie le régime de la France, et par conséquent d'enlever la nomination des instituteurs au recteur d'Alger pour la faire passer aux préfets.

Malgré les efforts de M. Mauguin, auteur de l'amendement, non seulement cette proposition n'a pas été adoptée, mais elle a été combattue par un autre sénateur algérien, M. Forcioli; elle n'a recueilli que 20 voix dans toute l'assemblée, et elle a donné l'occasion au rapporteur et au ministre de répéter que « c'est une raison politique qui fait que provisoirement, tout en réservant le principe et en exprimant en toute occasion le désir d'y revenir le plus tôt possible, on maintient en France la nomination des instituteurs par les préfets, à titre de disposition exceptionnelle et transitoire (1). »

***

Art. 30-33. — La législation des peines disciplinaires a été modifiée à peu près sans discussion et dans un sens extrêmement libéral. La peine de la rétrogradation de classe est supprimée. Celle de la suspension est remplacée par la censure prononcée sur avis motivé du Conseil départemental. La révocation cesse d'être une pénalité administrative à la disposition du préfet et sans appel : elle ne peut plus être prononcée qu'après un véritable jugement en Conseil départemental avec toutes les garanties de comparution, de débat contradictoire et de recours au ministre. Il n'est pas besoin de faire ressortir l'importance capitale de cette innovation, que l'on eût considérée, il y a quelques années encore, comme une utopie révolutionnaire.

(1) Séance du 30 mars; p. 355 du fascicule n° 11.

***

TITRE III. — De l'Enseignement privé.

Les articles 35-43 reproduisent en les accentuant dans le sens libéral toutes les mesures tutélaires de la liberté de l'enseignement, règlent avec un grand soin la procédure des affaires contentieuses et disciplinaires, et étendent à tous les cas possibles le droit d'appel devant le Conseil supérieur.

***

TITRE IV. — Des Conseils de l'Enseignement primaire.

Chapitre Ier : *Du Conseil départemental.* — La réorganisation des Conseils départementaux était depuis longtemps attendue. Elle est opérée par les articles 44-50, de façon à en rendre la constitution analogue à celle du Conseil supérieur et des Conseils académiques. Nous n'insisterons pas sur les améliorations de détail que le texte de ces articles a successivement subies au cours de la délibération. Voici, d'après la rédaction définitive, la composition du Conseil :

« Art. 44. — Il est institué, dans chaque département, un Conseil de l'enseignement primaire, composé ainsi qu'il suit :

1° Le préfet, président;

2° L'inspecteur d'académie, vice-président;

3° Quatre conseillers généraux élus par leurs collègues;

4° Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices;

5° Deux instituteurs et deux institutrices élus respectivement par les instituteurs et institutrices publics titulaires du département, et éligibles soit parmi les directeurs et directrices d'écoles à plusieurs classes ou d'écoles annexes à l'école normale, soit parmi les instituteurs et institutrices en retraite.

6° Deux inspecteurs de l'enseignement primaire désignés par le ministre.

Aucun membre du Conseil ne pourra se faire remplacer.

Pour les affaires contentieuses et disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement privé, deux membres de l'enseignement privé, l'un laïque, l'autre congréganiste, élus par leurs collègues respectifs, seront adjoints au Conseil départemental. »

On remarquera que cet article fait une assez large part à l'élection pour que l'indépendance et l'autorité du Conseil ainsi

composé ne puissent être contestées. Il est bien certain que si les quatre conseillers généraux élus sont réactionnaires, des luttes assez vives pourront s'engager au sein du Conseil départemental. Mais c'est là une des plus grandes marques de confiance que le gouvernement ait données aux instituteurs : il dépendra d'eux et de leurs choix que la majorité du Conseil départemental reste acquise aux amis du progrès et aux partisans de l'enseignement laïque. S'ils choisissent des représentants gagnés ou susceptibles d'être gagnés à d'autres idées, ils ne pourront s'en prendre qu'à eux-mêmes, et une courte expérience suffira à les instruire.

***

L'article 51 devrait former à lui seul un chapitre de la loi. Il répond fort heureusement à un vœu légitime du corps enseignant, et il donnera sans nul doute une force nouvelle à la représentation de l'enseignement primaire dans le Conseil supérieur :

« Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures publiques et les instituteurs et institutrices nommés membres du Conseil départemental (1) seront adjoints au corps électoral chargé (aux termes de l'article 1er de la loi du 27 février 1880) d'élire les membres de l'enseignement primaire qui font partie du Conseil supérieur de l'instruction publique. »

***

Art. 52-53. —La commission du Sénat a renoncé à l'institution des Comités cantonaux prévue dans le projet de la Chambre. Beaucoup de bons esprits avaient vu avec inquiétude cette organisation d'un nouveau rouage intermédiaire et nécessairement mal défini. Si le canton était en France l'unité territoriale, s'il avait une vie propre, s'il était fortement constitué, — projet qui a tant de fois attiré la pensée de nos hommes d'État et qui ne s'est point encore réalisé, — un comité scolaire cantonal serait indispensable. Mais en l'état, il ne répondrait à rien, serait une institution isolée et peu viable, d'un entretien fort difficile et d'un fonctionnement compliqué.

(1) Y compris les directeurs et directrices d'écoles annexes (voir la discussion, p. 296 du fascicule n° 11).

Il a paru préférable de s'en tenir aux délégations cantonales qui permettent d'utiliser individuellement, sans mettre en mouvement tout un mécanisme administratif et électoral, les bonnes volontés et les dévouements prêts à se mettre au service de la cause scolaire.

***

Chapitre II : *Des commissions scolaires.* — Les articles 54-60 contiennent des dispositions additionnelles à la loi du 28 mars 1882, destinées à combler des lacunes que les ennemis mêmes de l'obligation nous ont signalées par leur empressement à en tirer parti. C'est ainsi que dans certains départements on s'est hâté de transformer la commission scolaire chargée de faire appliquer l'obligation en un comité de résistance : on y faisait entrer les ecclésiastiques les plus ardents au moment de la campagne contre les manuels; on composait la commission de membres qui commençaient par prendre l'engagement de ne s'y rendre jamais, moyen infaillible d'empêcher toute action de la commission, d'autres qui promettaient d'autoriser toujours toutes les absences. Faute de sanction, faute de droit d'appel devant le Conseil départemental, la commission ne pouvait fonctionner que là où le bon vouloir était unanime et constant, c'est-à-dire là où elle était le moins nécessaire.

La loi nouvelle pare à toutes ces difficultés, déjoue toutes ces intrigues et assure le dernier mot à la volonté du législateur : elle va donner à l'institution des commissions scolaires une efficacité qu'elle n'a pas encore eue.

***

TITRE V. — Dispositions transitoires.

L'article 65, conséquence des principes posés aux articles 20-22, est ainsi conçu :

« Les directrices d'écoles maternelles publiques seront assimilées aux institutrices publiques.

Il ne sera plus délivré de titre de capacité distinct pour les écoles maternelles. A dater du 1er janvier 1888, le titre requis pour enseigner dans toutes les écoles énumérées aux paragraphes 1 et 2 de l'article 1er de la présente loi sera le brevet élémentaire. Toutefois

les personnes munies du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, lors de la promulgation de la présente loi, continueront à jouir des droits que leur confère la loi du 16 juin 1881. »

Les articles 64 et 65 donnent un délai de trois mois pour la constitution des nouveaux Conseils départementaux et ensuite de deux autres mois pour le renouvellement des délégations cantonales.

L'article 66 a donné lieu à une vive discussion : c'est le dernier et non le moindre des privilèges qu'auront perdu les congrégations enseignantes :

« Jusqu'au vote d'une nouvelle loi sur le recrutement militaire, l'engagement de se vouer pendant dix années à l'enseignement, prévu par les articles 79 de la loi du 15 mai 1850, et 20 de la loi du 27 juillet 1872, ne pourra être réalisé que dans les établissements d'enseignement public. Néanmoins les instituteurs privés qui auront contracté l'engagement décennal avant la promulgation de la présente loi, continueront à jouir de la dispense du service militaire, en se conformant aux prescriptions de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872. »

***

TITRE VI. — Dispositions spéciales a l'Algérie et aux Colonies.

Nous avons parlé plus haut de l'amendement Mauguin (1). Voici le texte qui a prévalu :

« La présente loi, ainsi que la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, l'article 1er de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, et la loi du 28 mars 1882, sont applicables à l'Algérie, à la Guadeloupe, à la Martinique et à la Réunion.

Des règlements d'administration publique détermineront toutefois les conditions de cette application, et statueront sur les mesures transitoires auxquelles elle devra donner lieu.

En Algérie, les attributions conférées au préfet par les articles 27, 28, 29 et 31, sont maintenues au recteur de l'académie d'Alger.

Les délais pour la laïcisation des écoles publiques seront fixés par simples décrets pour l'Algérie et les colonies ci-dessus désignées.

De simples décrets statueront également, pour ce qui concerne l'Algerie, sur la création et l'organisation des écoles destinées à répandre l'instruction primaire française parmi les indigènes, et sur la faculté d'employer dans les diverses écoles des maitres et des maîtresses indigènes. »

---

(1) Voir page 305.

C'est sur cette promesse à l'égard des *indigènes* que se termine la loi nouvelle. Nous y voulons voir un bon augure pour une cause qui mérite de susciter en France toutes les sympathies (1). Un mot suffira : Nous avons, en Algérie, près de trois millions d'hommes que nous avons vaincus et que nous n'avons pas encore civilisés ; or, jusqu'à ces dernières années, nous n'avions pas en tout dix écoles en Algérie pour ces trois millions d'hommes. N'était-il pas temps qu'un paragraphe additionnel dans la loi appelât sur ce devoir impérieux l'attention du gouvernement et celle du pays ?

***

Tel est, sommairement résumé, le projet de loi que le Sénat renvoie à la Chambre. Nous trompons-nous en pensant que tous les amis de l'enseignement primaire s'uniront à nous pour former un double vœu : le premier, que la Chambre donne le plus tôt possible la sanction légale définitive à ce projet si longuement, si attentivement élaboré et depuis si longtemps attendu ; le second, qu'il soit suivi de près et pour ainsi dire accompagné par cette dernière partie de l'œuvre législative, la loi sur les traitements ? Alors enfin la République pourra regarder en face ses institutions scolaires et dire en vérité : *Exegi monumentum.*

F. B.

---

(1) La *Revue pédagogique* a publié en janvier 1883 un article intéressant de M. Maurice Wahl sur l'*instruction des indigènes en Algérie.*

Nous ne saurions trop recommander à nos lecteurs la belle et touchante étude publiée par M. Foncin sous le titre : *L'instruction des indigènes en Algérie* (extrait de la *Revue internationale de l'enseignement* du 15 août 1883); Paris, Chamerot, in-8°, 48 pages.

DU TRAITÉ DE KANT SUR LA PÉDAGOGIE

Ce petit Traité est un ensemble de vues exposées sur la pédagogie par Kant et recueillies par Rink, l'un de ses auditeurs. Il a été traduit en français par Barni et il est précédé, dans l'édition actuellement offerte au public (1), d'une préface de M. Thamin, chargé du cours de pédagogie à la Faculté des lettres de Lyon. Les admirateurs de Kant courent le risque, en lisant cet opuscule, d'éprouver d'abord quelque déception. Outre que la pensée de Kant ne semble pas avoir eu, à la date où il a fait ses leçons de pédagogie, le degré de fermeté qu'elle devait atteindre par la suite, Rink n'a pas rédigé les notes dont il s'est servi avec tout le soin désirable : les incohérences ne manquent malheureusement pas dans le recueil qu'il nous a donné. La traduction n'est pas non plus sans reproche et plus d'un passage, intelligible dans le texte allemand, ne l'est pas dans le texte français. Pourquoi enfin avoir supprimé, dans la présente édition, les conseils que donne Kant (avec quelle décente gravité, il n'est pas besoin de le dire) touchant certains vices contre nature des enfants? Et cependant, malgré tout, ainsi maltraitée et légèrement expurgée, cette pédagogie a encore grand air, et nous devons offrir, à ceux qui nous l'ont présentée, un mélange de gratitude et de regrets.

M. Thamin, dans son élégante et délicate préface, examine les idées exposées par Kant sur l'éducation, non seulement dans le Traité de pédagogie, mais dans la *Critique de la raison pratique* et dans la *Doctrine de la vertu*. Tout en reconnaissant le mérite élevé de la doctrine kantienne, il lui adresse certaines critiques qu'on peut ne pas trouver convaincantes, par exemple en ce qui touche la tendresse des parents pour leurs enfants, tendresse que Kant voudrait discipliner. M. Thamin demande ici une plus grande part pour le sentiment : il est permis de croire qu'en cette matière, du moins, le sentiment se la fera toujours assez ample. Il remarque avec raison, pour conclure, que

(1) Félix Alcan, éditeur.

Voici les conclusions qui terminent cette introduction, et qui indiquent l'objet de la pédagogie, d'après Kant: L'éducation doit *discipliner* les hommes, c'est-à-dire les dépouiller de leur sauvagerie; — les cultiver, sans négliger cette espèce de culture qu'on appelle la *civilisation*, et qui se conforme aux goûts changeants de chaque siècle; — veiller à ce qu'ils agissent *moralement*, c'est-à-dire selon des maximes universelles; — faire en sorte que, sentant de bonne heure « la résistance inévitable de la société », ils s'accoutument à se gêner, dans leur intérêt même, et à concilier leur liberté avec « une contrainte légitime ».

Est-ce d'après ces principes qu'*Émile* est élevé, lui qui est si sauvagement jaloux de son indépendance, si impatient de toute gêne, si plein de mépris pour la civilisation, qui, enfin, se conduit non par maximes, par raison, mais par sentiment et par instinct?

Ainsi, dès les premières pages du Traité de pédagogie, il est évident qu'on n'a pas affaire à un disciple de Rousseau. Nous verrons plus loin les analogies des deux doctrines; mais il vaut la peine d'insister sur leurs différences, que la forme trop souvent décousue ou laborieuse du Traité de Kant peut dissimuler. Examinons-les donc sans nous astreindre à la disposition peu satisfaisante des matières qu'il nous présente.

Le point de départ, dans l'éducation, n'est pas le même, on l'a entrevu, pour Kant que pour Rousseau. « Tout est bien, dit celui-ci, sortant des mains de l'Auteur des choses »; l'enfant est bon en naissant; ses penchants sont irréprochables et doivent nous servir de guides. Kant, lui, estime que l'enfant, à sa naissance, n'est ni bon, ni mauvais: c'est seulement plus tard, quand il sera capable d'agir par devoir, qu'il méritera une qualification morale. Kant va même plus loin: on peut dire, selon lui, que l'enfant a originairement des penchants pour tous les vices. En tout cas, ses instincts sont bien inférieurs à ceux de l'animal. Par exemple, on ne voit pas que les bêtes, en venant au monde, crient, de manière à attirer d'autres bêtes sauvages et à devenir leur proie. Il appartient donc à notre intelligence de suppléer aux défauts de l'instinct chez l'enfant. A nous de tracer le programme de son éducation. C'est nous qui avons à trouver

pour lui, ce n'est pas lui qui trouve pour nous, et qui nous enseigne, la direction qu'il lui faut.

La fin de l'éducation, dans Rousseau, est conforme à son origine: c'est l'exaltation de la sensibilité. Rousseau va de la sensation au sentiment, c'est-à-dire d'une affection à une autre. L'amour de soi, après une série de vicissitudes et de progrès, sent finalement qu'il y a un divin Auteur de notre être, et que notre félicité future dépend de lui; et il s'absorbe ainsi, par un élan bien entendu, dans le sentiment religieux. La raison et la liberté, dans ce système, ne sont pas assurément sans emploi; mais ce ne sont que des moyens et des instruments. Le véritable but, c'est le triomphe de cet instinct qui, à son degré suprême, est à la fois égoïste et mystique. Kant, au contraire, veut bien, sans doute, accorder une place aux penchants dans l'éducation; il déclare bien que les enfants doivent « faire beaucoup de choses par inclination », et qu'il faut profiter notamment de ce désir qu'ils ont d'être aimés et d'être honorés. Mais le rôle des penchants ne sera que provisoire. L'enfant devra s'accoutumer enfin à agir d'après des maximes, et « non d'après certains mobiles ». Soumission finale des penchants, accord de la volonté avec les principes de la raison, tel est, pour Kant, le dernier mot et l'idéal de l'éducation.

Bien différentes aussi sont les divisions adoptées par l'un et par l'autre pédagogue. L'éducation, d'après Rousseau, doit être divisée en trois tranches successives. Elle n'aura d'abord pour objet que le corps et les sens. Puis, vers douze ans, l'éducation intellectuelle pourra commencer. Enfin, à quinze ans environ, le temps sera venu de l'éducation morale. Kant n'admet pas, au moins sous une forme aussi absolue, cet ordre de succession. Il ne croit pas que l'on doive attendre si longtemps pour façonner l'enfant à la moralité. Il déclare même « qu'on doit inculquer de très bonne heure à l'enfant le respect des droits de l'homme et veiller à ce qu'il le mette en pratique ».

Kant a divisé l'éducation de plusieurs manières, et cette abondance de divisions, il faut bien le dire, n'est pas sans produire quelque confusion. Tantôt, considérant qu'une partie de l'éducation consiste à empêcher seulement l'âme et le corps de se gâter, et une autre partie à faire en sorte de les développer,

par des procédés bien choisis, il nomme la première *négative* et c'est pour lui la *discipline*; il nomme la seconde *positive :* c'est la *culture*. Tantôt, voyant qu'il y a dans l'enfant 1° un animal qui réclame des soins matériels, 2° un esprit, qui deviendra capable, et de se suffire à lui-même, s'il a appris à employer habilement ses facultés, — et de s'accommoder prudemment au milieu social, à la cité dont il fait partie, — et enfin d'avoir égard, dans ses actes, à la valeur de l'espèce humaine, c'est-à-dire d'agir moralement (au sens le plus étroit du mot), il appelle *physique* la première espèce d'éducation, et la seconde, avec les trois branches qu'elle comprend, il la nomme, en raison de son objet, qui est la formation d'un être actif et libre, éducation *pratique*, ou encore *morale* (au sens le plus large). Tantôt enfin, se mettant à un point de vue, si l'on peut le dire, plus nettement kantien, il prend les mots *physique* et *moral* dans une nouvelle acception. L'enfant, en effet, ne s'élève pas tout seul, son corps et son âme ont besoin, dans une assez large mesure, d'être façonnés et dirigés. En cela, il ressemble aux êtres de la nature, qui ne se gouvernent pas, mais qui sont gouvernés; en cela, c'est une chose. L'éducation qu'on lui donne peut donc, sous ce rapport, être dite « physique »; et comme l'esprit lui-même de l'enfant doit être plié à des exercices et à des procédés, dont il n'est pas en état de comprendre la raison, il y a une éducation physique même de l'esprit. Mais l'enfant n'est pas seulement une chose; il y a en lui le germe d'une personne. Sa dignité sera de se diriger comme il l'entendra, et d'appliquer les maximes qu'il jugera convenables. Ainsi, en tant que l'éducation veille à ce qu'il agisse par principes, elle l'élève au-dessus du mécanisme, jusqu'à la liberté : elle est plus que physique; elle est morale. Nous sommes loin de Rousseau, pour qui la liberté est bien moins le pouvoir d'agir selon des principes dont on aperçoit la justesse, que la faculté de céder, sans obstacle, à ses penchants naturels.

Qu'il y ait, après cela, des analogies entre l'*Émile* et le Traité de Kant, il est impossible d'en douter. Ni l'un ni l'autre ne veulent voir dans l'enfant une simple matière à pétrir. L'un et l'autre bannissent de l'éducation les procédés factices et arbitraires. Tous les deux, en ce sens, relèvent de la nature.

C'est ainsi que Kant, avec et après Rousseau, admet une éducation négative, au moins dans la première enfance : « On ne doit rien ajouter aux précautions qu'a prises la nature, mais se borner à ne pas détruire son œuvre .» Point de nourrice autre que la mère. Point de maillot. Nous laisserons l'enfant se développer naturellement. Nous nous garderons d'en faire l'esclave de l'habitude : « Plus un homme a d'habitudes, moins il est libre. » Nous éviterons aussi de lui communiquer nos préjugés, comme ces nourrices qui donnent aux enfants la crainte des araignées, des crapauds, etc. Nous ne le gâterons pas en l'accoutumant à voir ses moindres caprices écoutés ; nous ne l'amollirons pas; nous lui donnerons par exemple un lit dur, ce qui est beaucoup plus sain qu'un lit mou. Mais d'autre part nous ne le traiterons pas avec une tyrannie qui le rendrait craintif et dissimulé. Il aura l'âme ouverte et « des regards aussi sereins que le soleil ». Il jouera beaucoup (et Kant passe en revue les différents jeux de l'enfance); il apprendra, en jouant, à apprécier la distance et les proportions des objets, et il aimera mieux exercer ses propres sens que de recourir à des instruments. Dans ses études, il s'appliquera à trouver la vérité par lui-même. On cultivera chez lui le jugement plutôt que la mémoire : un homme qui a beaucoup de mémoire et d'érudition, mais peu de jugement « n'est qu'un lexique vivant... une sorte de bête de somme du Parnasse ». Comme l'enfant a une vive imagination, on s'en servira pour exciter son attention. Ainsi il apprendra la géographie par le moyen de cartes, auxquelles on joindra des figures d'animaux, de plantes, etc.; de plus, il fera lui-même des cartes géographiques. Car « le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire ». Dans l'ordre moral, nous demanderons à l'enfant les vertus de son âge, et non celles de la maturité. Qu'avant tout il soit franc et sincère. Qu'il prenne l'habitude de préférer sa propre estime à l'opinion d'autrui et « la valeur intérieure des actions à celle des mots ».

Ne semble-t-il pas que Kant ait écrit ces préceptes sous la dictée de Rousseau, qu'il cite d'ailleurs en plusieurs endroits? Et cependant l'analogie des deux doctrines, là même où elles semblent se rencontrer, est peut-être plus apparente que réelle.

D'abord, tandis que les affirmations de Rousseau sont volon-

tiers absolues, celles de Kant, la plupart du temps, sont tempérées et limitées. Par exemple, il ne pousse pas comme Rousseau la haine de l'habitude jusqu'à vouloir que les enfants puissent dormir et se lever à toute heure. Beaucoup d'enfants, dans ce système, « en restent, dit-il, à l'apprentissage », et il préfère suivre les leçons de la nature, qui nous donne bien des exemples de périodicité : ainsi les animaux ont leur temps déterminé pour le sommeil. En ce qui touche l'enseignement, Kant est loin aussi de partager l'aversion de Rousseau pour les formules, les abstractions, et il ne restreint pas le savoir de l'enfant aux objets qui concernent son intérêt présent et sensible. Sur cette question : Faut-il commencer par étudier les règles sous leur forme abstraite, ou ne doit-on les apprendre qu'après qu'on en possède bien l'usage ? il adopte une solution moyenne : Faire marcher ensemble les règles et l'usage. Il semble avoir également le souci du concret et de l'abstrait.

Puis, et surtout, si Kant, à l'exemple de Rousseau, veut suivre la nature (et c'était aussi dans l'antiquité le principe commun à ces deux écoles si différentes, le stoïcisme et l'épicurisme), il ne l'entend pas au juste de la même façon. Rousseau se plait à voir la nature dans l'impulsion naïve de nos penchants, et, sous cet aspect, il l'honore et la glorifie. Sous cet aspect, Kant se borne à la ménager et à s'en servir, dans l'intérêt futur de la moralité, qui seule est sacrée. En revanche, il aime à considérer la nature avec les yeux de la science, c'est-à-dire comme un système de rapports réguliers. Etudions les organes, leur constitution, les propriétés du sang, la qualité des aliments : nous saurons ainsi ce qui convient au corps. Etudions de même les facultés, le rôle que chacune d'elles doit remplir, selon sa vertu propre, et reconnaissons, par suite, leur hiérarchie : nous saurons de la sorte ce qui convient à l'âme. La nature humaine, dans cette acception, est l'ensemble de nos aptitudes, portées à leur perfection rationnelle, et Kant a pu dire, en ce sens, avec un optimisme tout autre que celui de Rousseau, « qu'il n'y a en nous de germes que pour le bien ».

Il est visible que Kant, dans sa pédagogie, s'est déjà efforcé de concilier ce qu'on peut appeler l'élément personnel, la liberté, avec le vrai, avec la loi, ou, ce qui revient au même, avec la

raison. De là l'importance qu'il attache à cette règle : Les enfants doivent prendre l'habitude de se soumettre volontairement à la loi. De là aussi tous ces préceptes, où la marque de Kant est si manifeste, sur l'obéissance à exiger des enfants, et que nous croyons pouvoir grouper comme il suit, sans altérer sa pensée :

On ne doit pas, sans doute, entreprendre de briser la volonté de l'enfant ; et il convient d'éviter, autant qu'on le peut, les punitions physiques, qui le rendraient « servile ». Mais il faut qu'il apprenne à obéir. En de certains cas, on devra le contraindre et il devra montrer une obéissance *absolue :* on le préparera ainsi à l'accomplissement des lois que, comme citoyen. il devra plus tard exécuter, alors même qu'elles lui déplairaient. En d'autres cas, son obéissance viendra de la confiance qu'il a dans ses parents et sera *volontaire :* sa volonté adhérera à la leur, parce qu'il la regardera comme raisonnable et bonne. Il consentira aussi (soumission *négative*) à faire ce que désirent les autres, afin que ceux-ci lui rendent la pareille : mais il est alors, remarque Kant, sous la dépendance de son plaisir. On ne lui permettra pas de faire obstacle à la liberté d'autrui, par exemple en criant et en manifestant une gaieté trop bruyante. On lui montrera qu'il a besoin de se vaincre et de se donner du mal, pour pouvoir un jour être libre et se passer du secours d'autrui : il ne sera pas toujours, comme il se l'imagine volontiers, dans la maison de ses parents, où on lui donne à boire et à manger, sans qu'il ait à s'en occuper. La règle qu'on lui imposera, il faudra l'imposer aussi aux autres enfants : sinon, elle manquera d'universalité ; ce ne sera plus une loi, et celui qui se verra ainsi l'objet d'une contrainte exceptionnelle deviendra mutin. La nature conspirera avec nous pour discipliner l'enfant. Rien ne vaut ces punitions naturelles (par exemple l'indigestion, conséquence de la gourmandise), qui nous suivent toute la vie. Quant aux récompenses, le mieux est de s'en abstenir : elles font les caractères « mercenaires ». D'une manière générale, la culture de la sensibilité doit être négative. La mollesse est le pire des maux.

Il ne faut pas parler au petit enfant d'agir par devoir. Il ne voit le devoir que comme « une chose dont la transgression

est suivie de la férule ». Kant admet cependant (en considérant peut-être un âge un peu plus avancé) que l'enfant voit bien qu'il a des devoirs « comme enfant », s'il n'est pas encore capable de comprendre les devoirs de l'homme.

L'adolescence sera proprement l'âge de cette obéissance supérieure: la soumission au devoir. On enseignera à l'adolescent les devoirs envers soi-même, qui se règlent sur notre dignité, et les devoirs envers autrui, où Kant ne comprend guère que le respect du droit : car pour la générosité, dit-il, les enfants n'en ont pas ; ils ne donnent qu'à contre-cœur la moitié de leur tartine ; ils ne possèdent d'ailleurs rien en propre, et il faut craindre enfin d'amollir leur âme par le sentiment. Pour instruire les enfants de la justice, il serait très utile d'avoir dans les écoles un catéchisme de droit. Il contiendrait des questions comme celle-ci : Si quelqu'un, qui doit payer aujourd'hui son créancier, se laisse toucher par la vue d'un malheureux et lui donne la somme dont il est redevable, cela est-il juste ou non ? On pourra fonder ainsi chez l'enfant le caractère moral. Le caractère consiste à savoir se résoudre avec fermeté et exécuter ce qu'on a résolu. L'homme qui n'exécute pas ses résolutions ne peut plus se fier à lui-même.

Reste à éclairer la conscience de l'enfant sur la religion. Mieux vaudrait ne pas lui donner aussi tôt qu'on le fait l'enseignement religieux, procéder par degrés, montrer l'ordre et la finalité, d'abord dans les choses relatives à l'homme, puis dans le monde, et finir par l'idée d'un législateur suprême. Mais comme, en fait, l'enfant assiste à des pratiques religieuses qui pourraient le jeter dans l'erreur, il faut l'instruire de bonne heure sur ce point. On lui fera voir en Dieu l'auguste Père du Monde et la Loi qui nous juge : « Le droit, avait déjà dit Kant, est la prunelle de Dieu sur la terre. » La religion bien comprise reposera avant tout sur le culte du devoir. Il ne s'agira donc plus de chercher dans de vaines louanges données à Dieu « comme un narcotique pour la conscience ». La prière ne doit servir qu'à fortifier notre volonté de nous améliorer.

Chasteté, pureté de la conscience, égalité d'humeur, voilà ce que Kant, en terminant, recommande à l'adolescent. Que celui-ci apprenne à estimer le devoir pour lui-même, et non parce que

l'acte qu'il prescrit s'accorde peut-être avec ses penchants. Qu'il s'accoutume à considérer beaucoup de choses comme des devoirs. Développons en lui l'amour des autres, et qu'il sache se réjouir du « bien du Monde », c'est-à-dire d'un avantage qui ne touche ni sa personne, ni son pays. Qu'il ne tienne pas trop aux plaisirs de la vie, pour ne pas craindre puérilement la mort. Qu'on lui fasse comprendre enfin la nécessité de régler chaque jour son propre compte, afin de pouvoir faire à la fin de sa vie « une estimation de la valeur acquise ».

Telle est la conclusion du Traité de Kant. Dans la haute région où elle nous élève, qui pourrait nier que nous soyons au-dessus de la doctrine du sentiment? « Kant, dit excellemment M. Compayré, est supérieur à Rousseau de toute la distance qui sépare la raison de la sensibilité (1) ».

Rousseau a excité vivement l'esprit de Kant, lui a donné, par un effet de choc, une plus claire conscience de lui-même, lui a fourni, avec ses intuitions si variées, comme une matière à laquelle la raison de Kant a donné une forme, a enfin, sans doute, pour une part, suscité chez lui cette préoccupation de la liberté qui vient s'ajouter, dans la philosophie kantienne, au souci de la science. Avec tout cela, la pédagogie de Kant et celle de Rousseau demeurent aussi distinctes que la morale du devoir l'est de la morale de l'instinct.

C'est vers l'idéal de Kant, et non de Rousseau, qu'il convient, croyons-nous, de s'orienter dans l'éducation. Il restera, il est vrai, à définir plus précisément et peut-être à augmenter le rôle du sentiment, tout en le maintenant à la seconde place et en le surveillant avec vigilance. Il restera aussi à déterminer avec un plus grand détail les différentes phases par lesquelles passent graduellement nos facultés, et notamment la conscience morale. Rousseau, à son point de vue, avait résolu cette dernière question, non sans tâtonnements, mais avec une singulière ténacité et un vif sentiment de son importance. Il s'applique, (comme le ferait aujourd'hui un philosophe évolutionniste) à faire voir le passage de l'égoïsme à la sympathie, puis à l'amour

(1) *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le* XVI*e siècle.*

de l'espèce humaine, et finalement à l'amour de Dieu. Ne faudrait-il pas pareillement montrer, du point de vue de Kant et en mettant à profit ses indications, comment, par quelle suite de progrès, se dégagent chez l'enfant l'idée de la loi, la conscience de la liberté, et enfin, dans sa forme pure, la notion du devoir, c'est-à-dire d'une volonté librement soumise aux maximes qui l'obligent?

En dépit de ses lacunes, la pédagogie de Kant est d'un maître. Kant a eu, au plus haut degré, le sentiment de ce que vaut l'éducation, et de ce qu'elle peut, non seulement pour améliorer la génération présente, mais pour faire avancer l'espèce humaine aussi loin que le comporte notre nature. « Il est doux, dit-il, de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut arriver à lui donner la forme qui lui convient par excellence. » Mais cette foi dans l'avenir et dans le progrès n'a rien de fade, ni d'amollissant; car elle suppose chez les générations qui se succèdent une longue suite d'efforts et de labeurs. Heureuse la démocratie qui ferait son éducation, les yeux fixés sur ce fier programme, et dont le principe de Kant serait la devise : La soumission de la volonté à de justes maximes, l'accord de la liberté avec la loi.

H. Dereux.

QUELQUES RÉFLEXIONS

SUR L'ARRÊTÉ DU 30 DÉCEMBRE 1884 EN CE QUI CONCERNE L'ÉPREUVE D'ORTHOGRAPHE

A Monsieur le directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

La *Revue* se préoccupe, à très juste titre, de la prochaine application du décret et de l'arrêté du 30 décembre 1884, notamment en ce qui concerne l'épreuve d'orthographe à l'examen du brevet élémentaire.

Si j'ai bien compris les observations présentées par M. Lebaigue dans le numéro du 15 mars, votre honorable collaborateur partage le sentiment de la moitié plus un des membres du Conseil supérieur qui ont remis exclusivement au jugement des commissions d'examen la liberté — je dirai, en prenant le mot dans son sens étymologique, la licence — d'apprécier comme elles l'entendront l'épreuve d'orthographe. Seulement, tout en laissant aux commissions cette liberté ou cette licence quant à l'évaluation des fautes, M. Lebaigue voudrait qu'une règle fût imposée « pour la fixation du chiffre qui, dans l'échelle de zéro à dix, doit correspondre au résultat de la correction, et exprimer d'une façon ferme et définitive la valeur propre de chaque copie ». Et il croit que, pour déterminer cette règle, l'administration ne saurait mieux faire que de s'en référer à une décision prise par le Conseil supérieur lui-même dans un cas analogue, c'est-à-dire à l'article 11 de l'arrêté du 3 janvier 1882 relatif à l'examen des bourses. Aux termes de cet article, une dictée sans aucune faute donne droit à dix points, et chaque demi-faute enlève un point, d'où il résulte que, pour cinq fautes et au delà, le chiffre correspondant est zéro. Et zéro serait éliminatoire.

Appelé par ma situation à être membre d'une de ces commissions auxquelles M. Lebaigue, d'accord avec la majorité (à une voix près) du Conseil supérieur, veut remettre une responsabilité que, quant à moi, je n'aurais jamais réclamé pour elles, je demande à vous faire confidence de quelques scrupules.

J'ai recherché, pour m'éclairer, les précédents de la réglementation qu'il nous va falloir interpréter, à nos risques et périls.

Sans remonter plus haut que la loi de 1850, je vois que l'arrêté du 15 février 1853 prescrivait « une dictée d'orthographe d'une page environ dont le texte sera pris dans un livre classique ». Je lis aussi ce qui suit dans l'instruction du 8 mai 1855 : «... La ponctuation ne devra être l'objet d'aucune indication spéciale. Il faut que les candidats se rendent compte par eux seuls des motifs qui les déterminent à ponctuer de telle ou telle manière. — Un maximum

de quatre fautes est accordé pour l'épreuve de l'orthographe. On évaluera une faute toute infraction aux règles de la grammaire et toute violation de l'orthographe d'usage. L'omission des accents compte seulement pour 1/2; les traits d'union omis ou placés à tort compteront pour 1/4; les fautes de ponctuation, selon leur importance et leur nombre, entreront pour 1 ou 2 dans le chiffre total. — Les fautes qui constituent des non-sens pourront faire prononcer la nullité de l'épreuve. »

L'arrêté du 3 juillet 1866 ne changea rien à celui du 15 février 1853; mais la circulaire interprétative de cet arrêté enchérit sur les prescriptions de l'instruction du 8 mai 1855:

« L'épreuve d'orthographe, disait M. Duruy, sera appréciée comme il suit:

» Pour une dictée qui sera faite sans faute, on donnera 10 points;
» Pour une faute . . . . . 7 —
» Pour deux fautes . . . . . 4 —
» Pour trois fautes . . . . . 1 —
» Et au-dessus de trois fautes . . . . . 0 — »

Le zéro était éliminatoire.

Nous avons vécu sur ce texte jusqu'en 1881. Vous dirai-je qu'il répondît à mon sentiment? Oh non. Je suis persuadé qu'avec la barrière des trois fautes, des commissions fanatiques ont empêché d'entrer dans l'école beaucoup de bons esprits à qui il manquait cette mémoire spéciale qui s'adresse à la forme des mots, et qu'elles en ont laissé passer bien d'autres qui avaient cette mémoire-là, mais au détriment d'autres qualités, à mon avis, bien plus importantes. C'est, je crois, à cette période qu'il faut rapporter la fameuse question de savoir si l'on doit écrire *des confitures de groseilles* ou *de la marmelade d'abricot* avec ou sans *s*, quelques-uns affirmant que l'*s* voulait dire que le fruit restait tout entier dans les confitures ou la marmelade.

Est venu l'arrêté du 5 janvier 1881, supprimant la notation par chiffres, disant, dans son article 24, que pour l'épreuve d'orthographe, cinq fautes — vous avez bien lu, cinq fautes — entraînent la nullité; trois ou quatre fautes, la note *mal*; deux fautes, la note *passable*; une faute et une demi-faute, la note *bien*, la dictée de moins d'une demi-faute donnant seule droit à la note *très bien*; deux notes *mal* n'entraînant, d'autre part, la nullité que si elles n'étaient pas compensées par deux notes *très bien* obtenues pour d'autres épreuves que celles de la couture, du chant et de la gymnastique.

L'instruction du 5 février 1881 a complété ainsi qu'il suit cet arrêté en ce qui concerne l'orthographe:

« Les fautes contre la grammaire ou contre l'usage compteront *une faute*. Il peut y avoir dans le même mot une faute contre la grammaire et une faute contre l'usage; mais il ne saurait y avoir deux fautes de grammaire ou deux fautes contre l'usage.

» Quand un mot peut s'écrire de deux manières, sans que le sens soit notablement changé, il n'y aura pas lieu de compter une faute, et, toutes les fois que l'orthographe d'un mot sera controversée, le candidat bénéficiera du doute.

» Les lettres majuscules, les cédilles, les trémas, les traits d'union, les guillemets, les parenthèses mis là où il n'en faut pas, et omis là où ils sont nécessaires, ne sauraient jamais compter pour plus d'un quart de faute, sans que la réunion de toutes ces fautes puisse, à moins d'énormité, dépasser une demi-faute pour l'ensemble de la dictée. Compteront également pour un quart de faute les accents omis ou mal placés, à moins qu'ils ne changent la nature du mot, auquel cas ils seront comptés pour une demi-faute.

» Les fautes de ponctuation s'évalueront dans leur ensemble, sans que leur nombre, quel qu'il soit, puisse monter à plus d'une demi-faute. Cependant, s'il se rencontrait de ces fautes de ponctuation qui dénaturent le sens d'une phrase, ou dénotent de la part du candidat une inintelligence complète du texte, le jury apprécierait s'il n'y aurait pas lieu de compter jusqu'à une faute l'ensemble des manquements aux règles élémentaires de la ponctuation. Il convient d'ajouter que, la ponctuation étant, dans beaucoup de cas, chose essentiellement personnelle et variable, il n'y a que les fautes contre les règles bien établies qui doivent être relevées. »

Je ne crois pas que le régime des cinq fautes, encore adouci par les interprétations évidemment très bénignes de la circulaire du 5 février, ait beaucoup contribué à relever en France le niveau de l'enseignement primaire, en ce qui concerne l'orthographe. Du moins avait-il, comme ses devanciers, le mérite d'être clair, autant que quelque chose peut être clair en pareille matière. En sera-t-il de même du régime nouveau, que va inaugurer la mise en pratique de l'arrêté du 30 décembre 1884?

Il est bien certain d'abord qu'il faudra que l'administration intervienne, comme le demande M. Lebaigue, pour fixer le nombre maximum de fautes auquel devra correspondre l'échelle de notation de 10 à 0, par exemple en prenant pour base l'arrêté des bourses. Autrement, à la session d'avril, une commission dirait : « Voilà une dictée difficile; nous accepterons cinq fautes, » et à la session d'octobre : « Voilà une dictée facile, nous n'en accepterons que trois. » Or ce qui aurait paru difficile à Avignon ou à Quimper, Mâcon et Rouen l'auraient peut-être trouvé facile, et vice-versa. Ce serait l'échelle mobile de l'orthographe, mais ce serait l'extrême confusion d'un bout de la France à l'autre. Je dois vous dire tout de suite que cette première limitation ne me laisse pas encore satisfait. Permettez-moi de vous exposer ma théorie, à moi, en fait d'orthographe, puisque aussi bien j'aurai à la faire prévaloir dans ma commission, comme chacun de mes collègues aura à faire prévaloir la sienne.

Il y a une orthographe toute d'ignorance ou de fantaisie, celle qu'on appelle vulgairement l'orthographe de cuisinière, laquelle suppose une absence complète d'étude et de lecture, une ignorance absolue des vraies règles de la grammaire comme de la tradition et de l'usage des gens instruits et bien élevés; de celle-là je ne veux à aucun degré même dans l'école primaire, à plus forte raison sous la plume de celui qui doit diriger l'école primaire. Mais, en dehors de ces limites, qui sont certainement plus étroites qu'on ne le croit d'ordinaire, il y a une autre orthographe, faite de conventions plus ou moins acceptables et même plus ou moins reçues, ou encore de vétilles et de subtilités dont se préoccupent exclusivement les auteurs de manuels spéciaux ou ceux qui par métier, comme les correcteurs d'imprimerie, sont obligés de prendre un parti en présence de difficultés spéciales. Cette orthographe-là n'est pour moi ni l'orthographe de l'école primaire ni l'orthographe de l'instituteur. Si c'est là ce qu'a voulu indiquer M. Renan en disant qu' « il y a faute et faute », je suis de l'avis de M. Renan.

M. Lebaigue, dans son très intéressant article, cite des cas comme ceux-ci : *un belle arbre, il ni a rien, on peu dire, ils se sont promener, je leurs donnais*, énormités empruntées à des copies qui ont été, dit-il, déclarées admissibles, et auxquelles il oppose *boursoufflé* pour *boursouflé*, que demande l'Académie, *persiffler* pour *persifler*, *je grelote* pour *je grelotte*. « La parité des fautes, conclut-il, n'est pas plus vraie en orthographe qu'en morale. » Je le crois bien ! et j'irais, sur ce point, beaucoup plus loin que M. Lebaigue lui-même ne semble vouloir aller. Non seulement je ne tiendrais aucun compte de ces anomalies consacrées par l'Académie et qu'elle a maintenues, par exemple, contre l'avis de Littré, dans la dernière édition de son *Dictionnaire: bonhomie*, à côté de *bonhomme; cantonal*, à côté de *cantonnier; abatis*, à côté *d'abattre;* mais je ne tiendrais aucun compte non plus de certains détails dont la ténuité quasi fugitive n'intéressera jamais que les grammairiens virtuoses. Faut-il dire : *la faute que nous avons laissé échapper* ou *laissée échapper ; quel lieu les a vu naître* ou *vus naître :* j'avoue, dût M. Lebaigue me traiter de sceptique, que ce m'est tout un. Faut-il en vouloir à quelqu'un qui écrit *il mout* ou *il cout* (au XVIe siècle, on écrivait *coust*), et non *il moud* ou *il coud*, quand vous écrivez *il absout* et *il résout?* Moi, je le lui pardonne volontiers. Pas plus tard qu'hier, je recevais d'une institutrice une lettre pour me remercier de la part que j'avais prise à sa *nomination. Nomination*, cela m'a choqué, et vous choquera sans doute encore plus que moi; pourtant, quand j'ai réfléchi que l'Académie consacrait *innomé*, je me suis dit que cette institutrice était pour le moins aussi logique que l'Académie. Vous voyez que sur ces points je suis très coulant, trop coulant peut-être; mais, en revanche, jamais, si j'avais seul voix au chapitre, je ne laisserais passer dans la copie d'un futur instituteur, non pas cinq, ni quatre, ni trois, ni

deux, mais une seule de ces énormités que signale M. Lebaigue. Celui qui écrit : *je leurs donnais* ou *on peu dire* ignore évidemment le premier mot de la grammaire, tout aussi bien que celui qui écrirait, je suppose, *veaux anphan* pour *vos enfants*. Une de ces fautes me suffirait pour l'écarter sans aucune hésitation, tant qu'on maintiendra dans l'examen du brevet une épreuve d'orthographe. Voilà donc ma règle quant à moi : distinction radicale entre ce que j'appelle l'orthographe de cuisinière, tant pour les règles que pour les mots de commun usage, et ce que j'appelle d'autre part l'orthographe de convention ou l'orthographe de pointes d'aiguille; dans le premier cas, sévérité implacable, une seule faute suffit pour l'ajournement; dans le second, indulgence jusqu'à l'excès. Oui, mais si mon opinion, — simple opinion personnelle, — n'est pas appuyée par quelque document officiel, vous pouvez tenir pour certain que je serai combattu, et probablement battu dans ma commission, dont plusieurs membres, je le sais, ne pensent pas comme moi; vous pouvez tenir pour certain aussi que, si je fais prévaloir mon opinion dans ma commission, la même opinion, qui se manifestera, je l'espère, dans d'autres commissions, n'y prévaudra pas; qu'ici on sera beaucoup moins sévère que moi pour l'orthographe de cuisinière; que là on sera beaucoup moins indulgent pour l'orthographe de convention; qu'ailleurs, comme on a fait le plus souvent, on appliquera le même tarif à toutes les fautes, ou qu'on fera une cote mal taillée entre l'orthographe de convention et l'orthographe de cuisinière.

M. Lebaigue vous dira qu'il n'en saurait être autrement, et qu'il n'y a lieu de réclamer pour aucun examen ni sans doute pour aucune matière d'examen une parfaite identité d'appréciation. Assurément cela est difficile, et je ne vois guère, dans l'examen du brevet de capacité, pour ne parler que de celui-là, que la composition d'arithmétique pour laquelle il soit impossible d'être conduit à de grands écarts. Je maintiens toutefois qu'en ce qui concerne la composition d'orthographe, la divergence de vues peut être telle qu'il me paraît inadmissible que l'autorité supérieure n'intervienne pas. Il lui appartient non seulement, comme le réclame M. Lebaigue, de fixer un maximum de fautes, mais encore de déclarer, comme j'ai essayé de le faire ici, ce qu'elle entend par fautes véritables. Dans l'appréciation raisonnée de chaque texte, la liberté des commissions aura encore un champ bien assez vaste pour s'exercer.

Pour conclure, si j'osais, — mais je n'ose pas, — j'irais peut-être jusqu'à demander si l'on l'on est bien sûr que l'épreuve traditionnelle de la dictée soit bien une de ces conditions nécessaires et indispensables qui s'imposent quand même dans un examen pour le brevet de capacité ? A mes yeux, la dictée est, dans l'école, un excellent moyen d'exercer l'esprit et d'apprendre la langue en acquérant des connaissances. Passé un certain âge et une certaine mesure, appliquée surtout à un examen qui suppose un certain acquis et une certaine

maturité, elle me paraît un moyen beaucoup moins sûr de constatation et de contrôle. Quand un jeune homme, dont l'esprit est formé, resterait étonné et hésitant devant certaines nouveautés de vocabulaire, — les plus simples sont quelquefois celles qui surprennent le plus, — qu'est-ce qu'en définitive cela peut prouver contre lui? Et, dans le cas contraire, qu'est-ce que ce la révèlera de bien certain en sa faveur? Une composition personnelle, sur un sujet mis à sa portée, en dira certainement bien plus sur ce qu'il sait ou ne sait pas, sur ce qu'il est ou n'est pas. Et pourquoi cette composition ne servirait-elle pas à la fois pour son objet propre et pour l'orthographe? Que de fois a-t-on vu des candidats, rompus en quelque sorte à la gymnastique de la dictée, se tirer, sans broncher, des plus difficiles de ces épreuves spéciales, et ne plus se retrouver quand il s'agissait, dans leurs propres phrases, de l'application des moindres règles! Mais c'est là, je le répète, une opinion qui m'est toute particulière, et dont je demande pardon à la bienveillance de la direction de la *Revue* et de ses lecteurs. D.,

Membre d'une commission d'examen.

CORRESPONDANCE

A Monsieur le directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

Le petit article que je viens de lire dans la *Revue pédagogique* sous le titre de *Un concert à l'Ecole normale de Kussnach* m'engage à vous adresser les lignes suivantes :

Si les beaux-arts en général et la musique en particulier sont médiocrement en honneur dans nos écoles normales françaises, il n'y a pas que les établissements similaires de l'étranger où M. Reynat eût pu assister à un concert comme celui dont il parle.

A Montbrison, par exemple (et Dieu sait si Montbrison est un centre artistique!), les élèves-maîtres ont, le 14 juillet et le 27 décembre dernier, donné aux familles de leurs professeurs deux petites séances musicales dont eux seuls faisaient les frais. Le programme comprenait, outre des chœurs chantés par une centaine d'exécutants, divers morceaux de musique instrumentale : piano, violon et flûte, empruntés aux meilleurs compositeurs classiques : entre autres la *Marche turque* de Mozart et le ravissant *Andante* de la 3e symphonie de Haydon, sans préjudice de duos et de trios classés parmi les chefs-d'œuvre de la musique dramatique.

L'auditoire, je dois l'ajouter, n'a pas ménagé ses applaudissements aux exécutants. Question de tempérament!

Veuillez agréer, etc. Roger LIQUIER,

Directeur de l'école normale de Montbrison.

J.-P. STAHL-HETZEL

Qu'on l'envisage comme éditeur, sous son propre nom d'Hetzel, ou comme écrivain, sous le pseudonyme bien connu de Stahl, l'homme qui vient de mourir a sa place marquée dans ce recueil; son médaillon a droit de figurer parmi ceux des amis et des maîtres de l'enfance; car il fut doux pour elle et son intelligente sympathie s'employa sous plus d'une forme en sa faveur.

La vocation lui vint sur le tard. Collaborateur, en ses jeunes années, d'Alfred de Musset, de Balzac, de Grandville et de Gavarni, auteur de plus d'une œuvre de libre et mondaine fantaisie, ensuite occupé de politique, ce n'est guère avant sa maturité qu'il vint à l'enfance, et l'enfance à lui; car il y eut promptement réciprocité, et la connaissance, une fois liée, ne languit plus.

C'était, si nous avons bonne mémoire, vers 1860. Il revenait d'exil, d'un exil très dignement supporté. Tout pénétré de cette joie profonde de la patrie retrouvée, à peine installé dans sa petite maison de la rue Jacob dont il a décrit le jardin minuscule et les marronniers légendaires, il fonde au profit de la jeunesse un art nouveau et une littérature nouvelle.

Un art nouveau. M. Hetzel ne concevait pas l'usage, pour les enfants, de livres difformes ou informes. Tout instrument d'instruction et d'éducation devait, suivant lui, porter en lui-même son premier attrait, et séduire la pensée par l'intermédiaire de la vue.

Des pages mal imprimées, une image grossièrement enluminée heurtaient sa délicatesse. Il ne pardonnait pas ce désaccord entre les moyens et le but, entre l'outil et l'œuvre. Comme Gœthe et comme Channing (ce dernier encore presque inconnu parmi nous), il accordait une suprême importance aux premières impres-

sions du sens esthétique, et volontiers corrigeait-il à sa manière un vers connu de La Fontaine :

Que le *beau* soit toujours camarade du bon.

Dans sa collection n'entrèrent donc que des livres aux belles marges, aux caractères nets et bien sortis, frappés à l'ancienne marque, laquelle, grâce à lui, revint en honneur. Des textes attrayants et clairs, libéralement interlignés, encadrés parfois dans un élégant filet en bordure, tels furent les premiers résultats de sa réforme et la première amorce du succès.

Mais son triomphe, ce fut l'image. Hetzel et Stahl — deux volontés dans une seule tête — furent père ou parrain d'une littérature en estampes qui eut comblé de joie le bon Tœpffer, s'il en eût seulement pressenti l'avènement : elle a donné le branle à tout le mouvement contemporain. Hetzel rallia autour de lui une pléiade de dessinateurs dont l'œuvre exquise forme désormais une province dans le domaine de l'art. C'étaient en première ligne le Suédois Frœhlich, et Froment (un attique celui-là). Leurs dessins, recueillis et feuilletés, donnent dans sa grâce, sa naïveté, sa vivacité et sa malice, tout le poème de l'enfance. Un personnage doué de vie est né de cette collaboration : c'est l'illustre *Mademoiselle Lili*, créature de prédilection d'Hetzel, qui ne remit à personne le soin de la faire parler (on sait dans quelles ingénieuses légendes), avant le jour où la maladie glaça ses doigts inertes.

Dès leur apparition, les albums de Mlle Lili firent révolution dans le monde des « illustrés ». Épinal lui-même, l'antique Épinal, en fut remué sur ses bases : ce fut une Renaissance. Gustave Doré en est le Raphaël. Ses dessins pour les *Contes de Perrault* en sont le triomphe et la gloire.

Le fond des livres, leur qualité littéraire ne subirent pas une réforme moins profonde. Car qu'est-ce qu'un livre richement illustré, s'il est pauvrement pensé et faiblement écrit? Il ne fut plus permis à un récit d'être niais sous prétexte d'être simple, vulgaire sous couleur de naïveté, ennuyeux par manière d'innocence. Il fallut plaire, attacher, se faire goûter, se faire aimer. C'est au talent, presque toujours au talent de l'ordre le plus élevé, qu'il fit appel dans chaque genre. Jules Verne et Jean Macé se

trouvèrent à propos sur sa route. L'on sait combien d'œuvres originales et bientôt populaires sortirent, en quelques années, de l'une et l'autre plume. Puis vinrent Jules Sandeau avec son pur chef-d'œuvre de la *Roche aux mouettes*, Hector Malot avec son *Romain Kalbris*, Eugène Muller, Lucien Biart, vingt autres.

Le *Magasin d'éducation et de récréation*, fondé en 1862, fut le véhicule de cette littérature charmante. Ses élégantes livraisons conquirent du premier coup leur jeune public. L'éditeur avait beau se piquer d'exactitude : l'échéance paraissait tardive; et les petits doigts impatients ne laissaient pas à d'autres le soin de faire sauter la bande fragile : les *Aventures de Mlle Lili*, racontées par le crayon de Frœhlich et la plume de Stahl, étaient, dans maint logis, l'événement de la quinzaine. Jamais les mères n'eurent à le regretter, et pas une ne réclama des lois restrictives contre cette presse saine et bien inspirée. Hetzel — secondé par un collaborateur qui mérite bien d'être nommé ici, je veux parler de cet aimable et fin poète, M. de Gramont — portait dans la composition de son recueil un scrupule extrême. Ce libre esprit devenait étrangement circonspect dès qu'il s'agissait de son journal d'enfants. Volontiers distrait, il ne le fut jamais pour cette portion de son œuvre. Il y avait en lui de cette vigilance inquiète et probe qui rendit fameux les directeurs d'un grand journal politique. Sa conscience était captive de son œuvre.

Ce fin lettré fit large part aux sciences. Mais il n'admit qu'une science attrayante et vivante. Jean Macé emprunta la plume de Fontenelle pour écrire l'*Histoire d'une bouchée de pain*. Candèze se rendit à jamais mémorable par son histoire de la *Gileppe*, laquelle est à la fois l'Iliade et l'Odyssée du monde des insectes. Un autre fit l'*Histoire d'un aquarium*, et un traducteur bien inspiré alla prendre à Faraday sa lumineuse *Histoire d'une chandelle*.

L'enseignement moral ne le cédait pas au reste, C'était le domaine propre de Stahl, auquel l'associé Hetzel ici passait la main. M. Legouvé n'apporta que plus tard sa précieuse collaboration.

Une double vocation faisait de Stahl un moraliste, et un moraliste de la jeunesse. Il l'aimait et se plaisait avec elle. Il descendait vers elle pour une moitié de la distance, et l'élevait à

lui pour l'autre moitié; on se rencontrait à mi-chemin, et comme l'on s'entendait ! Les pages où il se met en scène avec le petit monde sont délicieuses de gaieté, de verve et de bonhomie. C'est le roi des conteurs. Car la moitié du temps, ses sermons se déguisent en contes et en récits. Il y a du La Fontaine en lui, mais d'un La Fontaine attendri, et réconcilié avec l'enfance. Il aime les fictions et s'en sert avec art. Il en a d'originales, d'émouvantes, d'ingénieuses et même de raffinées. Il excelle à faire parler les fleurs de la prairie, les arbres de la forêt, les animaux de l'air, de la plaine ou de la montagne, même les pierres. C'est à propos de pierres qu'il écrit sa profession de foi spiritualiste, une de ses pages éloquentes, et des meilleures à faire relire à la jeunesse d'aujourd'hui (*Morale familière*, p. 390).

S'il prêche directement, c'est d'un ton enjoué et bienveillant. Jusque dans le sérieux, et même dans le sévère, il garde le pli du sourire. Rien d'empesé, jamais « d'amidon »; le mot est de lui et il avait la chose en horreur.

Mais prenez-y garde, cet ami n'est pas un flatteur. Sans doute il entre de l'idéal dans ses tableaux et l'on peut dire qu'il aimait à peindre les enfants « tels qu'ils devraient être ». N'empêche qu'il ne les voie tels qu'ils sont et ne leur dise leurs vérités. Aussi clairvoyant que sincère, il observe, il note, il censure, il constate le mal, propose et pour un peu appliquerait le remède. Excellent médecin de l'âme, car il a ces deux forces, la connaissance du sujet et l'amour du patient.

La *Morale familière* est comme un classique de l'enfance. Écrites au jour le jour, ou plutôt griffonnées, sur des chiffons de papier et des coins de table, ces pages firent le désespoir de l'imprimeur et les délices des institutrices et des mères. Esprit et cœur, Stahl est tout entier dans ce livre qu'égalent sans l'éclipser ses beaux récits de *Maroussia*, des *Patins d'argent* (une ingénieuse adaptation de l'anglais) et de *Max Rigault*, son chef-d'œuvre dans le genre narratif.

Si l'on entre plus à fond dans sa manière, on trouve qu'il doit à Montaigne, à La Bruyère et aussi à saint François de Sales. Ce dernier comptait parmi ses auteurs favoris, à cause de cette tendresse qui déborde en lui. Il a écrit à son sujet cette phrase naïvement vraie et incorrectement belle : « Saint François

de Sales avait une des *âmes* les plus miséricordieuses qui aient jamais attendri un *cœur* d'homme. » — « Figurez-vous, nous disait-il un jour, qu'on voulait me faire corriger cela sous prétexte de pléonasme *pommé*. Une âme et puis un cœur, il paraît que cela fait deux cœurs. Eh ! c'est justement le fait du bon évêque, et je ne savais pas si bien dire. »

J'ai dit qu'il devait un peu La Bruyère : c'est pour le tour, non pour la pensée, car ce célibataire morose est un ennemi des enfants. Le jour où il s'est avisé de jeter ses yeux de lynx de leur côté, c'est pour les écraser sous le plus dur des réquisitoires. Jouant cette fois le rôle « de l'âge sans pitié », il déclare qu'ayant tous les vices, « ce sont déjà des hommes ». Pour Stahl, l'enfant est un homme, mais non pas nécessairement un méchant homme. Bien au contraire : « L'honnête enfant, dit-il, prépare l'honnête homme. On est un honnête homme à tout âge. Est-ce qu'un petit chêne n'est pas un chêne ? » (p. 379).

Tels sont les traits sous lesquels nous apparaît la physionomie de cet homme excellent et de ce rare esprit. Il eut la joie d'assister au succès de son œuvre, de recueillir les plus précieux témoignages. Aucun ne le touchait plus vivement que ces couronnes décernées par l'Académie française à plusieurs de ses livres et à son *Magasin d'éducation* tout entier, en qualité d'ouvrages utiles aux mœurs. Quel triomphe pour ce moraliste !

On s'est quelquefois demandé pourquoi l'Académie n'a pas fait plus, en appelant dans son sein le titulaire de ses plus belles récompenses. Ce peintre des mœurs du premier âge, cet éducateur épris de sa tâche, y eût dignement tenu sa place parmi les poètes qui ont chanté, les auteurs qui ont amusé, les moralistes et les maîtres qui ont instruit la jeunesse et l'enfance.

H. Durand.

A PROPOS DES ÉCOLES DE DEMI-TEMPS

I

L'article 7 du règlement modèle des écoles primaires publiques, du 18 juillet 1882, reproduit purement et simplement les dispositions des anciens règlements au sujet de la durée des classes et de l'heure où elles doivent commencer. Il donne une nouvelle consécration à la prescription suivante, à laquelle on se conforme de temps immémorial, sans autre motif que l'habitude: « Les classes commencent, pour tous les enfants, à *telle* heure et finissent à *telle* heure. »

Au lieu de suivre l'ornière traditionnelle, on aurait pu se poser et résoudre cette simple question : Est-il NÉCESSAIRE, ou seulement UTILE, que les enfants ayant l'âge scolaire soient présents, *tous à la fois* et *pendant le même temps*, à l'école publique ?

Il eût été rationnel de supprimer, dans les règlements départementaux, l'article dont il s'agit, et de laisser aux instituteurs la faculté de s'entendre avec les autorités municipales pour la réglementation du temps scolaire. Mais, en supposant que l'administration veuille continuer à s'occuper de détails qui pourraient être laissés à l'initiative de chaque directeur d'école, il n'est pas inutile d'appeler l'attention du public enseignant sur la question que je viens de formuler. Elle est beaucoup plus importante qu'elle n'en a l'air.

Il y a dans une commune, je suppose, 55 à 60 enfants de cinq à treize ans. Ils sont reçus par l'instituteur ou l'institutrice, tous à la fois, aux mêmes heures, pendant le même temps. Ils sont divisés, comme le règlement l'exige, en trois cours, sans compter la petite classe ou division préparatoire. Si l'école est bonne, le cours supérieur comprend le quart de l'effectif, soit 15 élèves; le cours moyen en comprend le tiers, soit 20 élèves; et le reste, 25 élèves, est partagé en deux sections : cours élémentaire, petite classe. Toute école où l'on n'atteint pas ces proportions ne peut être jugée *bonne*. Pour ces 60 enfants, il n'y a qu'une classe, qu'un maître. De 60 à 120 ou 130 élèves, il y a deux classes et deux maîtres : l'un s'occupe du cours moyen et du cours supérieur pendant trois heures; l'autre a le reste pendant le même temps. S'il y a plus de deux maîtres, chacun dirige 50, 60, quelquefois 75 élèves en deux sections, et toujours pendant le même temps réglementaire et à la fois. Voilà ce qui se passe.

II

Lorsque l'école est à un seul maître, celui-ci s'occupe de l'éducation de tous les élèves pendant trois heures, est obligé de répartir ses leçons entre les divers cours, et ne peut consacrer que le tiers

environ de son temps à chaque groupe. Les élèves du cours supérieur reçoivent donc environ deux heures de leçons par jour; ils sont obligés à faire des devoirs écrits, à étudier, pendant les quatre heures qu'ils passent ensuite à l'école. Il en est de même pour les élèves du cours moyen. Quant au cours élémentaire, en dehors de l'heure que lui doit l'instituteur, ou il sera livré à lui-même, sans travail utile, pendant deux heures le matin et deux heures le soir, ce dont il faut bien se garder; ou il sera occupé à différents exercices par des moniteurs, ce qui est mieux. Mais chacun sait que les moniteurs ne remplacent pas toujours avantageusement l'instituteur. La présence des petits oblige celui-ci à une surveillance continuelle, à des interruptions incessantes, pendant qu'il fait une leçon qui exige toute son attention.

Où est, dès lors, l'avantage d'une fréquentation simultanée des trois cours? Où est la nécessité de les réunir aux mêmes heures? La présence des plus jeunes est-elle une cause de progrès pour les plus âgés? Au contraire. La présence des plus grands est-elle avantageuse pour le progrès des plus petits, en exceptant toutefois les deux ou trois moniteurs dont se sert le maître dans les groupes de la classe préparatoire? Il est bien évident que les élèves des divisions supérieures ne peuvent, par leur seule présence, être la cause de progrès chez ceux des cours inférieurs; il est non moins évident que la présence des plus jeunes ne peut influer avantageusement sur les bons résultats que l'on désire obtenir parmi les plus grands.

Si l'école a deux maîtres, chacun divise sa classe en deux sections au moins, dont l'une travaille à un devoir, ou étudie, pendant que l'autre reçoit une leçon ou corrige, avec le maître, le devoir de la veille. Mais alors chaque groupe reçoit, à peu près, une heure et demie du temps dont l'instituteur peut disposer, matin et soir. Une section — celle qui fait un travail personnel sans le concours du maître — est souvent gênée par la parole de celui-ci, qui donne à l'autre section, sur un sujet différent, et à haute voix, des explications toujours nécessaires. Ici encore, la présence de chaque groupe est-elle *nécessaire* au progrès de l'autre? Au contraire.

S'il y a plus de deux maîtres, et quel qu'en soit le nombre, la présence de plusieurs divisions ou de plusieurs sections à la fois est toujours une cause de gêne, souvent de trouble, pour les autres sections, et de fatigue pour l'instituteur. Ainsi, que l'école soit tenue par *un* ou *plusieurs* maîtres, les inconvénients qui résultent de la présence simultanée de tous les élèves en classe sont faciles à constater.

Il n'est donc pas NÉCESSAIRE que les trois cours soient ensemble à l'école. Mais est-ce UTILE? Évidemment non, puisqu'il y a gêne et fatigue pour tout le monde, élèves et maîtres, et qu'il y a plutôt diminution qu'augmentation dans les progrès. Il est vrai que l'organisation actuelle peut avoir une certaine utilité pour les parents, qui vaquent plus librement à leurs travaux, puisqu'ils n'ont pas à se

préoccuper de leurs enfants, surtout des plus jeunes, pendant six heures de la journée.

A cet égard, il s'agit de bien s'entendre. L'instituteur est-il chargé, oui ou non, de garder les enfants pendant que leurs parents travaillent aux champs ou à l'atelier? Si oui, nous devons avouer qu'il remplit un rôle que le premier bonhomme venu de la commune peut remplir comme lui. Si non, que les parents s'arrangent pour choisir, à leurs frais communs ou aux frais de la caisse municipale, une gardienne ou un gardien honnête et bien élevé, qui surveillera les enfants en dehors des heures de classe. C'est affaire d'arrangement amiable. Je sais bien que la mission de l'instituteur est surtout éducatrice, et qu'il ne passe jamais trop de temps avec ses élèves. Mais je sais aussi que, dans l'œuvre de l'éducation, il est nécessaire de laisser souvent l'enfant à lui-même, afin qu'il s'habitue, sous un regard vigilant, à l'initiative personnelle, à l'effort, au libre exercice de ses facultés naissantes. C'est un point très important aussi. Nous soumettons le jeune élève trop longtemps à nos volontés, à nos vues, à nos désirs; nous oublions trop qu'il ne voit pas, ne juge pas comme nous; que nous l'empêchons, par notre intervention continuelle, d'acquérir l'expérience, de se former un caractère ferme. Il lui faut, tous les jours, un certain temps de liberté en dehors de l'action du maître et des parents. Mais ces heures libres pourraient être surveillées, et la surveillance confiée à la femme de l'instituteur, qui est toute disposée à prendre part à la mission de son mari, à partager sa tâche, en suivant ses avis, ses conseils, pour ce qui concerne les plus jeunes élèves. Les parents peuvent associer les plus grands à leurs travaux, ou les laisser à l'école pour le travail manuel: un atelier peut être organisé sommairement sous un hangar, où un artisan expérimenté du village leur donnera les premiers principes du maniement des outils.

Après le rapide examen qui vient d'être fait de la question posée au commencement de notre article, nous pouvons répéter qu'il n'est ni NÉCESSAIRE ni UTILE que tous les enfants d'une école soient appelés et retenus à la fois en classe. Si l'on continue à les y admettre simultanement, c'est tout simplement pour obéir à la coutume, pour se conformer à des règlements surannés en quelques-uns de leurs articles. C'est ainsi que la routine se perpétue.

III

La question des *écoles de demi-temps* n'est pas nouvelle. Elle a été traitée, à diverses reprises, par M. Jost, inspecteur général, qui l'a étudiée de près en Allemagne et en Suisse.

M. Jost nous apprend (1) qu'en Prusse « la règle est que le même

(1) Voir *Annuaire de l'enseignement élémentaire pour 1886*, pp. 189 et 201.

instituteur ne doit pas avoir plus de 80 élèves. Ces élèves sont répartis en deux classes dont chacune a trois heures d'école par jour; les populations acceptent facilement, au moyen de cette institution, l'obligation scolaire. Quand l'école a deux maîtres et plus de 120 élèves, la 3e classe doit avoir 12 heures par semaine, la seconde 24, la première 28. »

Il nous dit encore qu'en Saxe « l'article 12 de la loi du 26 avril 1873 fixe à 60 le chiffre maximum des élèves d'une classe, et à 120 le nombre maximum des élèves qui peuvent être confiés au même instituteur. Aussi la règle est-elle que l'instituteur divise ses élèves en deux sections, qui ont classe chacune pendant 3 heures par jour, ce qui permet aux enfants de fréquenter l'école régulièrement pendant huit années, tout en venant en aide à leurs parents et en contractant dès leur jeune âge l'habitude du travail des champs. »

Le premier résultat des écoles de demi-temps est donc de faciliter l'application de la loi sur l'obligation scolaire, tout en permettant aux enfants de s'habituer au travail manuel dès leur jeune âge.

Il y aurait d'autres avantages tout aussi évidents : diminution du nombre des instituteurs, et par conséquent du nombre des élèves-maîtres; facilité de recrutement pour les écoles normales; élévation du traitement des fonctionnaires de l'enseignement primaire par suite de suppression d'emplois, etc.

IV

Je me permets d'indiquer une organisation plus rationnelle, à mon sens, et qui mérite certainement d'être examinée, parce que l'application qui en serait faite amènerait à coup sûr des conséquences très importantes, aux divers points de vue que j'ai mentionnés dans le paragraphe précédent.

Que dans l'école à un seul maître, — mixte ou spéciale, peu importe, — l'instituteur prenne les cours *supérieur* et *moyen* : EN ÉTÉ, le matin de 9 1/2 heures à 11 1/2 heures; le soir, de 1 à 3 heures;— EN HIVER, le matin de 7 1/2 à 9 1/2 heures; le soir de 3 à 5 heures. Qu'il prenne les cours *élémentaire* et *préparatoire*, EN ÉTÉ, le matin, de 7 1/2 à 9 heures; le soir, de 3 1/2 à 5 heures; EN HIVER, le matin, de 10 à 11 1/2 heures; le soir de 1 à 2 1/2 heures.

J'indique ces heures afin de permettre aux élèves les plus âgés de travailler au dehors, avec leurs parents, en été, pendant les moments de la journée où il fait le moins chaud; en hiver, pour ne point gêner les familles dont les enfants, — quand ce ne sont point les parents, hélas! — ont l'habitude de se lever tard.

Nous n'obligeons l'instituteur, avec ce système, qu'à un total de 7 heures de classe par jour, soit 3 1/2 heures le matin et autant le soir, avec une demi-heure de repos, matin et soir, dans l'intervalle des deux séances; mais quelle simplification dans sa tâche, et quels

progrès dans les résultats! Quand l'instituteur intelligent et zélé n'aura dans son école que les élèves les plus avancés, les deux heures qu'il leur consacrera *exclusivement* seront certainement plus profitables à ces élèves que les trois heures qu'ils passent à l'école avec le système actuel. L'heure et demie qu'il donnera, matin et soir, au cours élémentaire, lui procurera des satisfactions et des résultats qu'il est loin d'obtenir aujourd'hui.

Que, dans l'école à deux maîtres, — si l'on veut absolument conserver deux maîtres, — chacun prenne à part, alternativement, ses deux sections, ou une des siennes et ensuite une des sections de son collaborateur.

Toutes les écoles à plusieurs maîtres peuvent ainsi dédoubler chaque classe. Les résultats seraient plus sensibles, et l'élévation du niveau de l'instruction plus rapide.

Quelques instituteurs se décourageront peut-être, s'ils ont sept heures de classe au lieu de six? Je leur répondrai: Veuillez en croire ma vieille expérience: les trois heures et demie employées matin et soir avec l'organisation que j'indique vous fatigueront moins que les trois heures que dure aujourd'hui chacune de vos séances scolaires. D'ailleurs, réfléchissez à la situation personnelle que ce système permettrait de vous faire, et je suis sûr que vous vous rangerez à mon opinion.

En résumé, faire venir les enfants à l'école primaire en deux groupes successifs, une heure et demie par séance pour les uns, deux heures pour les autres, c'est diminuer la fatigue du maître et augmenter les progrès des élèves; c'est assurer la discipline et laisser aux enfants toute l'initiative dont ils ont besoin pour exercer, en liberté, chacune de leurs facultés, pour acquérir une certaine expérience et se former le caractère; c'est, en outre, permettre la diminution du nombre des maîtres, et, par suite, l'amélioration de leur situation personnelle; c'est enfin assurer un meilleur recrutement pour les écoles normales en diminuant le nombre des élèves-maîtres.

V

De l'organisation que je viens de proposer découlent plusieurs conséquences:

1° Une école n'étant plus composée, à la fois, que de la moitié des élèves qu'elle renfermait auparavant, un *seul* maître pourra faire la besogne de deux. A un moment donné, lorsque la loi organique attendue depuis longtemps sur l'enseignement primaire sera définitivement adoptée, on pourra supprimer un grand nombre d'emplois d'instituteurs adjoints, et trouver facilement les quatre ou cinq mille maîtres, les sept ou huit mille maîtresses laïques qui devront remplacer les congréganistes dans les écoles publiques. Ces chiffres, d'ailleurs, seraient réduits d'un tiers, au moins, avec la nouvelle

organisation, puisque les écoles à *deux* maîtres n'en auraient qu'*un*, celles à *trois* maîtres en auraient *deux*, etc.

2° Par suite d'une diminution aussi importante du nombre des maîtres, les écoles normales primaires diminueraient leur effectif d'élèves, dont la plupart, dans certains départements et en particulier dans les Ardennes (1), sont obligés de rentrer dans leur famille, faute d'emploi, après avoir passé trois ans à l'école normale. Avec moins d'élèves-maîtres, les budgets de ces établissements seraient réduits dans de notables proportions, et en même temps, comme conséquence, les budgets des départements et de l'État.

3° Une autre conséquence pourrait être déduite de l'application du système que je prends la liberté de proposer. Les salles de classes devant contenir, *à la fois*, la moitié seulement, ou à peu près, de l'effectif scolaire, n'auraient plus à être agrandies; il ne serait pas nécessaire de les faire aussi vastes; il ne faudrait qu'une salle de classe là où il y en a deux, etc. De sorte que la plus grande partie des fonds que les Chambres ont votés avec tant de munificence, pour les constructions nouvelles et l'amélioration des anciens locaux, pourraient être ramenés à un chiffre beaucoup moins élevé.

On arriverait donc à une somme considérable d'économies pour l'État, les départements et les communes.

Ce résultat est-il à dédaigner?

En tout cas, la question mérite d'être examinée, étudiée.

4° Les économies réalisées permettraient d'améliorer les traitements d'instituteurs, d'institutrices, d'inspecteurs primaires, de fonctionnaires d'écoles normales, etc., sans imposer aucune charge nouvelle au budget déjà si lourd de l'État.

Les statistiques permettraient de totaliser les économies dont je parle, et de voir quel chiffre d'améliorations il serait possible d'atteindre, soit pour les traitements, soit pour l'outillage et le mobilier des écoles primaires. La réforme ne serait pas difficile à faire; il serait même opportun de l'étudier en ce moment.

E. Noel,
Directeur de l'école normale de Charleville.

---

(1) Aujourd'hui, 25 janvier, sur les 28 élèves de 3e année sortis en juillet dernier, 18 mangent le pain de leurs parents. Les 10 autres n'ont pas tous un poste d'adjoint, plusieurs font un *intérim* de 1, 2 ou 3 mois, remplaçant des instituteurs malades; ils peuvent être obligés ensuite de se remettre à la charge de leurs pauvres familles.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE

La loi du 28 mars 1882 ayant rendu l'enseignement du dessin obligatoire dans les écoles primaires, les instituteurs se sont appliqués à donner cet enseignement, mais la plupart l'ont fait avec plus de zèle que de méthode. Il n'y a là rien d'étonnant, si l'on songe que les uns enseignent ce qu'ils ne connaissent pas, et que les autres n'ont appris le dessin qu'en copiant, en vraie grandeur, des sujets lithographiés.

Le cahier-méthode est venu fort à propos pour tirer d'embarras les uns et les autres, en leur présentant la leçon de dessin comme une leçon d'écriture d'un nouveau genre. On remet à chaque élève un cahier-modèle dont les pages sont divisées en deux parties; l'une comprenant le sujet à reproduire, l'autre blanche et souvent quadrillée, sur laquelle le sujet doit être reproduit en vraie grandeur. Quand vient la leçon de dessin, les enfants prennent leurs cahiers et dessinent : le maître passe dans les rangs pour faire les corrections. On procède ainsi dans les trois cours, élémentaire, moyen et supérieur, sans se soucier du programme, suivant ainsi l'exemple donné par les auteurs de cahiers-modèles, qui ont fait des cahiers pour chaque cours, c'est-à-dire pour toute la durée de la scolarité. L'enfant qui aura suivi ainsi un cours de dessin, en huit ou dix cahiers, aura peut-être acquis une certaine sûreté de main, mais il sera incapable de dessiner à vue le plus simple ornement plan, le carrelage le plus élémentaire.

On peut dire d'une manière générale que savoir dessiner, c'est savoir représenter les objets suivant leurs dimensions en vraie grandeur ou, le plus souvent, réduites proportionnellement. Il faut donc habituer l'enfant à la réduction des lignes, développer la sûreté de l'œil en même temps que la sûreté de la main; l'usage des cahiers-modèles, tel qu'il est généralement pratiqué, ne saurait conduire à ce double résultat.

Quel parti peut-on tirer de ces cahiers? A mon avis, ils ne doivent se trouver que dans les mains du maître, qui s'appliquera à faire un choix de sujets bien gradués, dont la reproduction devra préparer les élèves à l'exécution de la seconde partie du

programme, c'est-à-dire à la copie de plâtres représentant des ornements plans d'un faible relief et aux premières notions de dessin géométral et de perspective. Pour la reproduction des sujets ainsi choisis, le maître procédera de la même manière dans le cours élémentaire et dans le cours moyen. Le dessin sera fait, avant la leçon, au tableau noir, puis le maître expliquera le sujet en le dessinant de nouveau sur le même tableau, et en indiquant les constructions; les élèves, pourvus de cahiers ordinaires, exécuteront le dessin en même temps que le maître. Par ce procédé, les enfants ont sous les yeux, comme dans le cahier-modèle, le dessin achevé, tout en le reproduisant selon les principes indiqués par le maître, et ils prennent l'habitude de réduire les lignes proportionnellement, ce qui constitue le véritable dessin à vue. En effet, de cet exercice au croquis d'un objet suivant deux dimensions, il n'y a qu'un pas.

J'ajouterai que la discipline ne peut que gagner à ce procédé, car chaque élève, obligé de suivre ligne par ligne les constructions indiquées et réalisées par le maître, n'a plus le temps d'être distrait.

Dans le cours élémentaire, il sera bon d'employer, pour les leçons de dessin, des cahiers quadrillés; le maître se servira également d'un tableau quadrillé. On n'obtiendrait que de médiocres résultats si l'on voulait, dès le début, exercer en même temps l'œil et la main. Avec les cahiers quadrillés, la réduction des lignes devient une opération mécanique, et le dessin n'a pour résultat que de faire acquérir à la main une certaine habileté.

Dans le cours moyen, les dessins seront exécutés sur papier non quadrillé.

L'enseignement du dessin ainsi pratiqué conduit insensiblement à la représentation de carrelages, de motifs de décoration, d'ornements plans d'un faible relief; c'est le commencement du dessin à vue, du dessin d'après nature, qui doit faire l'objet des leçons du cours supérieur, conformément au programme du 27 juillet 1882.

J. V.,
Directeur d'école normale.

DU ROLE DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

A PLUSIEURS CLASSES

Ce rôle se trouve fort bien défini dans un règlement modèle adopté pour la circonscription de Constantine. Sous le titre de *Direction pédagogique*, on y trouve les dispositions suivantes :

« A la rentrée des classes, le directeur préside au classement des élèves. S'il est déchargé de classe, il visite chaque classe au moins une fois par jour; sinon, il les voit le plus souvent possible, soit pendant que ses propres élèves font une composition, soit au moyen d'un roulement facile à établir, les adjoints étant chargés de certains cours dans la division supérieure : une fois par mois, il donne lui-même une composition dans chaque cours, la fait corriger, l'examine et récompense les élèves qui ont obtenu les meilleures places. Il se fait remettre, une fois tous les mois, à tour de rôle, les cahiers de chaque classe pour s'assurer de leur bonne tenue et de la correction des maîtres, qui sera toujours faite en dehors des classes. Dans chaque cours, il fait, au moins une fois tous les quinze jours, une classe aux élèves.

» En ce qui concerne les maîtres, le samedi soir de chaque quinzaine, le directeur réunit tous ses collaborateurs en conférence pour leur faire part de ses observations, assurer la marche régulière du service et la bonne éducation des élèves. »

La lecture de ce règlement a suggéré à un instituteur de Constantine, M. Jean, quelques réflexions qui sont un juste commentaire du texte que nous avons reproduit en partie :

« Il serait, dit-il, aussi utile de voir établir dans toutes les écoles à plusieurs maîtres de petites conférences que le directeur présiderait en père de famille, où chacun pourrait sans contrainte dire son mot, exposer les difficultés de la semaine ou de la quinzaine; si l'un ne voit pas la solution, l'autre la trouve, et tout le monde profite des observations communes. Le directeur, dans ces réunions intimes, apprendrait à mieux connaître son personnel; le zèle dont est animé se communiquerait à ses collaborateurs, son esprit passerait dans l'école, qui deviendrait alors sa chose, et il dominerait la situation.

» Pour servir de bases à ces conférences spéciales, il serait bon que le titulaire, dans chaque école, eût au moins toutes les semaines un petit rapport écrit des adjoints sur la situation de leurs classes : les devoirs des enfants en classe et à la maison, les faits particuliers relatifs à la discipline, à la tenue générale des élèves, enfin tous les renseignements qui peuvent présenter de l'intérêt, pourraient trouver leur place dans un rapport de quelques lignes. Ces rapports, couchés sur un registre particulier déposé dans le cabinet du directeur, seraient lus à la première réunion et serviraient de

base à la causerie intime; ce serait là l'école prise sur le fait. Les difficultés qui se produisent sur la discipline, les méthodes, les procédés d'enseignement, étudiées et discutées en commun, pourraient être résolues d'une façon utile et pratique au moment même où elles se produisent.

» Demander ce travail, serait-ce trop exiger des maîtres ? Nous ne le pensons pas. »

Rapprochons de ces considérations les conseils si sages donnés aux instituteurs, sur le même sujet, par M. Cazes, inspecteur d'académie de l'Aube. Ne pouvant tout reproduire, citons seulement les passages relatifs à la direction morale dont le titulaire doit se charger vis-à-vis de ses adjoints :

« Nous demandons beaucoup de tact et de vigilance au directeur d'école à deux ou plusieurs classes pour exercer sur ses collaborateurs la direction éclairée et large que nous voulons. Ainsi il saura démêler les erreurs et découvrir les abus à peine nés, et il ne leur donnera pas le temps de grandir. Il aura toujours assez de fermeté pour faire, s'il y a lieu, des observations ou des reproches, et assez de bonté d'âme pour n'y apporter jamais ni aigreur ni dureté. Qu'il admoneste non pas à tout propos, mais à propos. L'intéressé sera toujours sensible à une représentation faite avec douceur et opportunité, et, nous l'espérons, toujours disposé à en tenir compte. D'ailleurs, si par légèreté il oubliait, le directeur ne manquerait pas de revenir à la rescousse, mais toujours avec une égalité d'humeur et un fonds de bienveillance qui ne tromperaient pas.

» ..... Que les titulaires donnent à leurs adjoints, dès le début, une ligne de conduite générale, une direction intellectuelle et morale effective, non d'une manière dogmatique et officielle, mais sur un ton simple et presque familier. Que le contrôle légitime qu'ils doivent exercer sur eux dépasse même le mur de l'école, mais sans jamais avoir de caractère inquisitorial.

» Ainsi ..... que les directeurs gardent leurs adjoints le plus qu'ils pourront d'un isolement dangereux, qu'ils leur réservent la vie de famille. Qu'ils les reçoivent à leur foyer plutôt que de les laisser aller s'accouder pour leurs repas sur une table d'auberge, sous la menace constante de fréquentations de tables d'hôte, trop souvent bruyantes et grossières. Leur humble traitement en sera ménagé d'autant. Etendez sur tous cette protection tutélaire, et que les adjoints l'acceptent comme un bienfait.

» La solitude n'est pas bonne pour la jeunesse; elle serait particulièrement funeste aux jeunes maîtres. Tachez de l'adoucir et de remplacer, autant que vous le pourrez, la famille. »

L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU CHILI

Depuis 1810, le développement de l'instruction publique a constamment préoccupé le gouvernement de Santiago, et, sans exagérer la valeur actuelle des écoles chiliennes, sans mettre ces établissements en parallèle avec les grandes écoles européennes, on peut les considérer comme les meilleures de toute l'Amérique du Sud.

Les études au Chili n'ont pas pour but d'amener les jeunes gens à obtenir des titres redondants. Au Pérou, en Bolivie, dans la plupart des républiques hispano-américaines, on ne quitte guère les bancs des écoles sans être docteur ès toute sorte de matières. On a, dans ces pays, inventé les doctorats les plus invraisemblables. A côté des docteurs en théologie, en médecine, en droit, en philosophie, etc., on y rencontre des docteurs ès sciences d'ingénieur, des docteurs ès musique et même des docteurs ès sciences gymnastiques.

Pour réagir contre ces vaines satisfactions d'amour-propre, le gouvernement chilien a supprimé complètement le titre de docteur, sans pour cela resserrer le cadre des études ou le champ du travail. On a remplacé ce titre par un diplôme qui constitue une sorte de brevet de capacité autorisant le candidat, à la suite d'un certain stage déterminé, à exercer la profession libérale pour laquelle il s'est préparé.

Les dons naturels des Chiliens portent l'homme du peuple à devenir soldat et l'homme de la classe élevée à se faire avocat. Le Chilien roturier, le descendant de l'Araucan, le *Roto*, est d'une bravoure remarquable. Le Chilien descendant de l'Espagnol a des dispositions incontestables pour la chicane. C'est ainsi que le Chili a une fort bonne armée et d'excellents plaideurs.

Ces dons naturels des deux classes, on peut presque dire des deux races du Chili, sont remarquablement développés par l'instruction spéciale que l'Etat donne dans ses écoles, ce qui permet d'appliquer, dans toute sa force, à l'instruction publique chilienne la dénomination d'enseignement national.

Toutes les connaissances que l'on greffe dans les jeunes intelligences, tous les sentiments que l'on y développe ont pour objectif unique l'idée nationale, l'avenir national; et cet avenir étant confié à la marine, à l'armée et aux avocats, il ne faut pas trop s'étonner si les ingénieurs ou les médecins ne sont pas encore tout à fait aussi experts que ceux d'Europe. L'Etat part de ce principe, qu'il faut consolider avant tout le pouvoir du Chili, et que, pour le reste, on avisera en temps opportun.

Actuellement on forme tous ces « collaborateurs à la grandeur et à la prospérité du Chili » dans l'Institut national. Le terme d'*Institut* correspond à notre mot français d'*Université*. L'Institut national se compose : 1° des cinq facultés (de théologie; de droit et de sciences politiques; de médecine et de pharmacie; de sciences physiques, mathématiques et philosophie; des lettres et des beaux-arts); 2° de 17 lycées.

Le gouvernement entretient en outre huit écoles spéciales (l'école des arts et métiers, la station agronomique, l'école normale, les académies de peinture et de sculpture, le conservatoire de musique et les écoles militaire et navale).

En dehors de 736 écoles primaires publiques et gratuites, il existe au Chili 495 écoles particulières.

La direction générale des études est donnée à cet ensemble d'établissements par le Conseil d'instruction publique, qui se compose de 14 membres, savoir: le ministre de l'instruction publique, le recteur et le secrétaire général de l'Institut, les doyens des cinq facultés, le directeur du lycée national de Santiago, deux membres élus par le corps des professeurs, et trois membres désignés par le président de la République.

L'Etat seul a le droit de délivrer des diplômes. A la fin de la dernière session du parlement chilien, la Chambre des députés a voté la suppression de la faculté de théologie, en déclarant que les fonds accordés par l'État aux séminaires étaient suffisants pour former les prêtres catholiques destinés à desservir les paroisses chiliennes. Cette disposition n'a pas encore force de loi, attendu qu'elle n'a pas été jusqu'à ce jour prise en considération par le Sénat.

Voici le nombre des étudiants et élèves qui, dans l'année qui vient de s'écouler, ont suivi les cours des facultés :

Inscrits pour les cours de

Droit et de sciences politiques	349
Médecine	256
Pharmacie et chimie organique	90
Sciences physiques et mathématiques	21
Lettres et beaux-arts	62
TOTAL	778

Les étudiants se sont présentés, durant cette année scolaire, à 2,279 examens, et les examinateurs ont admis 1,927 impétrants.

La proportion entre les différentes branches d'études est très typique, et vient à l'appui de ce que nous avons dit plus haut. Ainsi, à côté de 1,014 examens de droit, nous ne voyons figurer que 102 baccalauréats et licences ès mathématiques et chimie.

Si nous passons à l'enseignement secondaire, nous constatons que le nombre des élèves est quatre fois supérieur à celui des étudiants aux diverses facultés ; ou en d'autres termes que sur quatre élèves des lycées (en 1884), un seul a choisi une carrière libérale.

Voici la statistique des lycées chiliens, pour les années 1883 et 1884:

	1883	1884
Lycée de Santiago, appelé officiellement : *Seccion media del Instituto*	1.148	1.158
Lycée de Ancud	83	117
— Los Anjeles	152	182
A reporter	1.383	1.457

Report . . .	1.383	1.457
Lycée de Cauquenes.	95	123
— Concepcion	328	345
— Copiapó.	241	207
— Curicó	106	133
— Chillan	182	201
— Lebu	58	50
— Linares	106	92
— Melipulli	57	66
— Rancagua.	148	136
— San Fernando.	92	103
— San Felipe	214	248
— Serena	345	277
— Talca.	332	353
— Valdivia.	95	101
— Valparaiso	315	415
TOTAL DES ÉLÈVES. . .	4.097	4.307

Quant à l'enseignement professionnel spécial, représenté surtout par l'école des arts et métiers, l'école normale et la station agronomique, il n'offre que des chiffres modestes; le nombre des élèves de ces trois établissements, en 1884, a été le suivant :

École des arts et métiers.	150
Ecole normale.	76
Station agronomique.	120

Dans la même année, on comptait les établissements suivants d'instruction primaire laïque et gratuite, soutenus par l'État :

Écoles primaires supérieures pour hommes	16
— — — femmes	5
— — élémentaires pour garçons	240
— — — — filles	188
— — — mixtes	287
TOTAL . . .	736

Le nombre des élèves de ces écoles a été le suivant :

Dans les écoles de chef-lieu :

Écoles de garcons :
Élèves inscrits : 19.563, assistance moyenne 14.102

Écoles de filles :
Élèves inscrites : 18.339 — 12.936

Dans les écoles de village :

Ecoles de garçons :
Élèves inscrits : 17.702 — 12.225

Écoles de filles :
Élèves inscrites : 14.778 — 10.503

TOTAUX . . . 70.382 — 49.766

Dans les 495 écoles particulières citées plus haut, il a été inscrit 22.908 élèves.

Le budget de l'instruction publique, en 1884, a été de près de dix millions de francs, auxquels il faut ajouter environ 300,000 francs votés par différentes municipalités.

Dans cette somme se trouvent compris les appointements du corps enseignant, l'entretien des édifices, les souscriptions pour des publications, le budget de la Bibliothèque Nationale (qui compte près de 70,000 volumes), de la biblothèque de l'Institut (14,000 ouvrages) et des bibliothèques spéciales des cinq facultés (avec 8,000 ouvrages).

Sur ce chiffre, on prélève les sommes nécessaires à l'entretien de l'Observatoire astronomique chilien situé à Santiago (par 33° 26′ 42″ lat. S. et 70° 40′ 35″ à l'O. de Greenwich, à 535^{m} d'altitude). Un bureau central météorologique fonctionne près l'Observatoire.

L'archevêque de Santiago et les évêques de Concepcion, Ancud et la Serena ont établi des séminaires dans la capitale et dans les villes de Valparaiso, Talca, Concepcion, Ancud, Serena et Copiapó. On y élève des prêtres, et, dans les petits séminaires annexes, on donne gratuitement l'instruction primaire à un nombre assez considérable d'externes. Ces institutions jouissent de subventions inscrites au budget des cultes.

En résumé, le nombre des écoles de tout degré, tant publiques que privées, est de 1,231.

Le nombre moyen des élèves proprement dits est de 56 par école.

En tenant compte des élèves inscrits qui assistent à certains cours, le total des auditeurs qui profitent de l'enseignement donné dans tous ces établissements est d'environ 100,000, soit un élève par 21 habitants.

Chaque élève coûte en moyenne, annuellement, cent francs à l'État. Au point de vue du degré de l'instruction, on peut déterminer la proportion entre les élèves et la population totale de la façon suivante :

Instruction primaire,	1	élève sur	34	habitants
— secondaire	1		600	—
— supérieure	1		3,000	—

Les statistiques donnent comme durée moyenne de la vie humaine au Chili 35 ans; les élèves des écoles primaires quittent ces établissements à 12 ans. Par conséquent, en moyenne, 22 individus sur 34, soit environ 70 0/0 de la population, savent lire et écrire.

Par le même calcul on arrive à évaluer au nombre de 7,500 ceux qui ont reçu l'instruction secondaire, à raison de 500 bacheliers par an, soit 5 0/0 des habitants, et au nombre de 3,000 ceux qui ont reçu l'instruction supérieure, soit 24 pour mille de la population.

LES NOUVELLES ÉDITIONS DES GRAMMAIRES

DE NOEL ET CHAPSAL

C'est en 1824 que parut la première édition de la Grammaire de Noel et Chapsal. Tout le monde sait l'immense succès qu'elle obtint: plus de deux cents éditions l'ont consacré. Pendant de longues années, on n'en connut guère d'autres dans nos écoles primaires, et c'est avec elle que des générations tout entières ont appris ce qu'elles savent d'orthographe aujourd'hui.

Mais il n'est rien dans les œuvres humaines qui soit assuré d'une durée éternelle. Pourquoi une grammaire garderait-elle toujours son crédit et ses honneurs? La science du langage n'a rien de définitif ni d'immuable; elle change et progresse, comme tout le reste, avec le temps. Un jour vint où l'autorité du livre fut discutée, où des atteintes furent portées à son infaillibilité. Bien des reproches lui furent adressés, qui n'étaient pas sans fondement: « Certaines règles étaient inexactes ou incomplètes; il renfermait trop d'exceptions; on y considérait comme des solécismes des tours de phrase employés par les bons auteurs et qui ne répugnent pas au génie de notre langue; le grammairien y régentait les écrivains, au lieu de se borner à recueillir dans leurs œuvres ce que l'usage a consacré; on y apprenait aux enfants des locutions vicieuses, pour les mettre en garde contre l'emploi qu'ils pourraient en faire, quand il eût été plus simple de les leur laisser ignorer tout à fait; l'analyse grammaticale et logique y était poussée jusqu'à la subtilité, etc., etc. » Quelques maîtres essayèrent de faire mieux, en s'aidant peut-être de ce qu'ils y trouvaient de bien, et des ouvrages nouveaux parurent où ces défauts étaient évités. La vogue de la grammaire de Noel et Chapsal diminua; puis, comme le texte en restait le même, sans qu'il y fût apporté aucune amélioration, elle finit par perdre complètement son ancien crédit. Elle continua de se vendre à l'étranger, où il s'en exporte encore, nous dit-on, vingt mille exemplaires tous les ans, mais elle disparut de nos écoles publiques. C'est à peine si l'on y trouve aujourd'hui quelques rares maîtres attardés, ou fidèles à d'anciens souvenirs, qui la maintiennent entre les mains de leurs élèves. Au fond, pourtant, tous les reproches qu'on lui adressait ne portaient que sur des détails qu'il eût été, semble-t-il, facile de corriger ou d'améliorer; mais il existe, selon nous, des raisons plus réelles, quoique moins apparentes, de l'abandon dans lequel elle est tombée, après la grande popularité dont elle avait joui.

Un véritable mouvement pédagogique venait de se produire, qui mettait en lumière deux principes nouveaux. C'est d'abord qu'il faut, quand on instruit des enfants, aller du concret à l'abstrait, de l'exemple à la règle, de l'usage à la formule générale, c'est-à-dire à la loi. N'est-ce pas la marche que suit le développement de facultés

de l'enfant? Or, la grammaire de Chapsal suivait une marche tout opposée. Elle pose d'abord des règles abstraites que l'élève doit apprendre pour en faire ensuite l'application; de là ces livres d'exercices qui complétaient la grammaire et où on lui présentait des phrases rendues fautives à dessein, afin de lui laisser le mérite de les corriger en appliquant la règle. C'était l'enseignement doctrinal, dogmatique, qui s'impose, tandis qu'on préconise aujourd'hui un enseignement qui, débutant par le concret, par l'intuition, fait appel à l'initiative de l'enfant et l'aide à trouver lui-même la règle qu'on veut lui faire apprendre.

C'est ensuite que les diverses matières d'enseignement ne doivent pas être étudiées successivement, les unes après les autres, mais qu'elles doivent être menées de front et simultanément. On doit enseigner dans les écoles élémentaires, dans les écoles maternelles elles-mêmes, tout ce qu'on enseigne dans les classes plus élevées: mais on doit l'enseigner autrement. Du premier coup on embrasse tout l'objet de l'enseignement, mais d'une manière générale; on approfondit ensuite. On creuse le champ, on le fouille, on le remue; mais on n'en étend pas les limites. De là notre répartition des élèves en trois cours : élémentaire, moyen et supérieur, avec des programmes concentriques, qui leur permettent d'emporter à leur sortie de l'école, à quelque moment qu'ils la quittent, un ensemble de connaissances se suffisant à lui-même, et non plus le commencement d'une chose dont ils ne verront jamais la fin; de là, par suite, des grammaires spéciales correspondant comme force, quoiqu'avec un objet unique, au degré de développement intellectuel de chacun des trois cours. Chapsal, lui, s'etait placé à un autre point de vue. Quand il entamait une question, il l'épuisait tout d'abord avant de passer à une autre. S'agissait-il de la formation du pluriel dans les substantifs? Après avoir formulé la règle générale, à savoir que le pluriel se forme par l'addition d'une *s*, il donnait l'exception qui veut que les substantifs terminés par *al* font *aux* au pluriel. Mais à cette exception, il y a aussi des exceptions, et avant que l'enfant sût ce que c'est qu'un verbe, ce que c'est qu'une proposition, il fallait qu'il eût appris que *aval*, *pal*, *cal*, *nopal*, *chacal* et *serval*, tous mots qu'il n'aura jamais à écrire, parce qu'il ignore et ignorera probablement toujours l'objet auquel ils correspondent, font au pluriel *avals*, *pals*, *cals*, *nopals*, *chacals* et *servals*. Qu'il sût que *ciel* fait *cieux*, c'était bien, parce que le mot est usuel; mais où était la nécessité de lui apprendre qu'il faut dire des *ciels de tableaux*, des *ciels de carrière*, choses dont il n'a aucune idée, et même des *ciels de lit*, objet qu'il peut connaître, mais qu'il n'aura peut-être pas, une fois en sa vie, à écrire au pluriel? Et comme le livre est assez gros et la durée de la fréquentation assez courte, il en résultait que les enfants apprenaient chaque année le commencement de la grammaire, sans la parcourir jamais en entier; que, par suite, ils quittaient l'école

sachant une foule de choses qui ne leur serviraient jamais et ignorant des choses qu'il eût été essentiel pour eux de savoir.

Il semble bien que ce double défaut de leur œuvre ait été vu des auteurs eux-mêmes, puisqu'ils avaient cru devoir en composer un *abrégé*, et voici la raison qu'ils en donnent : « Quoique notre grammaire complète, r sa marche méthodique et claire, puisse être mise dans les mains des enfants qui n'ont encore aucune notion de grammaire (?), cependant des professeurs n'en font usage que pour la seconde année d'études, se servant pour la première des *Eléments de Lhomond*. Il y a certainement dans ce changement de méthode plusieurs inconvénients dont le plus grave est, sans contredit, de faire apprendre de nouveau aux jeunes élèves, et sous une autre forme, ce qu'ils ont déjà étudié, et de faire naître l'incertitude dans leur esprit par la diversité des méthodes et des préceptes. » Ils s'attachèrent donc, dans cet abrégé, « à conserver la même marche et les mêmes principes (ce qui était bien), les mêmes définitions et le même langage (ce qui était un tort), se bornant à supprimer seulement les règles et les développements que ne comportent pas des notions élémentaires. » Il en résulta que cet abrégé ne fut point, comme ils pensaient, *la science grammaticale réduite à sa plus simple expression :* ce fut un livre plus court, qui se vendait moins cher, mais qui n'était guère plus à la portée des enfants que la grammaire elle-même. C'étaient toujours les mêmes définitions philosophiques, les mêmes règles abstraites. Il n'en fut pas autrement, du reste, pendant bien longtemps, pour nos autres livres de classes, notamment pour nos histoires. Quand un professeur avait composé pour l'enseignement secondaire un livre qui avait eu quelque succès, il en tirait un abrégé pour l'enseignement primaire; et comme le récit des faits était plus condensé dans l'abrégé que dans le cours complet, il en résultait que cet abrégé était en général un peu plus difficile à comprendre pour des enfants que le volume complet d'où on l'avait extrait. Nous n'avons eu de livres réellement bien faits pour nos écoles primaires que du jour où les auteurs ont bien voulu travailler spécialement pour les élèves auxquels ils s'adressaient et composer sur chaque matière des cours progressifs, correspondant aux degrés successifs du développement intellectuel des enfants.

Toutefois, si la Grammaire de Noël et Chapsal avait des défauts, elle avait aussi des qualités. Un livre n'arrive pas au degré de popularité auquel elui-ci était parvenu, s'il ne renferme pas une part considérable de vrai dans sa doctrine et dans son exposition, si même il ne répond pas à un besoin présent. C'est qu'en effet cette grammaire, au moment où elle parut, était, comme plan et comme ordonnance générale, une véritable nouveauté. Sous le rapport de la méthode et de la clarté, elle réalisait un progrès réel. Philosophique et rationnelle, elle donnait à l'esprit, par son caractère scientifique, une satisfaction que ne procure jamais l'étude des

traités purement empiriques. Ajoutons que les phrases données comme exemples n'étaient pas prises au hasard, qu'elles appartenaient aux auteurs classiques, que presque toutes disent quelque chose au cœur et à l'esprit. « Il n'en est guère, prétendent les auteurs, qui ne puissent fournir à un maître intelligent et zélé l'occasion d'une leçon morale ou d'un développement instructif. » Peut-être ont-ils un peu trop compté sur l'intelligence et le savoir des maîtres auxquels ils s'adressaient. Il arrive bien, en effet, que des passages qu'ils citent sont peu compréhensibles pour celui qui ne peut pas les replacer dans le milieu d'où on les a tirés; et combien d'instituteurs étaient capables de le faire ! Mais s'ils n'ont pas absolument réussi dans leur tentative, il faut convenir pourtant que l'idée était bonne, et, si tous leurs exemples ne sont pas irréprochables, il leur arriva souvent de faire des choix heureux. Que de vers, appris dans notre enfance, nous chantent encore dans l'oreille quarante ans plus tard, venant nous rappeler des règles que sans eux nous eussions bien oubliées ! Car on retient difficilement une règle abstraite ; un exemple, au contraire, s'il est bien choisi, s'il est intéressant, se fixe à jamais dans la mémoire, et, quand il a été bien compris avant d'être appris, il dispense de retenir la règle, puisqu'il permet de la retrouver chaque fois qu'on a besoin de l'appliquer. C'est un des grands mérites, nous allions dire un des grands attraits de la grammaire latine de Lhomond ; mais il se retrouve aussi à un certain degré dans la grammaire française de Noël et Chapsal.

Quoi qu'il en soit des mérites et des défauts de cette grammaire, on s'explique que ses auteurs et ses éditeurs aient regretté de la voir écarter de nos écoles, après la grande faveur avec laquelle elle y avait été accueillie pendant si longtemps, et qu'ils aient voulu la faire revivre. « Héritier du nom et des œuvres de M. Chapsal, nous dit M. E. Chapsal dans un avis mis en tête de toutes les nouvelles éditions, je tiens à continuer le succès que ses ouvrages ont obtenu et à le justifier. J'ai donc demandé à un membre de notre Université de revoir et de compléter l'œuvre tout entière de M. Chapsal pour la mettre à la hauteur des exigences de l'enseignement actuel. » C'est M. Lenient, directeur de l'école normale d'instituteurs de la Seine, qui s'est chargé de ce soin. Il nous reste à dire maintenant les corrections, modifications, additions qu'il a fait subir à l'œuvre primitive.

« On s'est proposé, est-il dit dans la préface, de rendre ce cours de grammaire entierement conforme aux derniers programmes et aux plus récentes instructions ministérielles, et pour cela on l'a divisé en quatre volumes qui correspondent aux divisions de nos divers ordres d'enseignement.

» Les cours *élémentaire*, *moyen*, *supérieur* sont rédigés sur les programmes des trois divisions réglementaires de nos écoles.

» Le cours supérieur *complémentaire* répond aux besoins des cours

complémentaires des écoles primaires, des écoles primaires supérieures, des écoles normales et des établissements secondaires de jeunes garçons et de jeunes filles. »

Le cours élémentaire est un cours *d'initiation*, en rapport avec les programmes du 27 juillet 1882. La partie didactique, théorique, y est très restreinte; le cours se compose essentiellement d'exercices qui n'ont pas seulement pour but l'étude de l'orthographe, l'application d'une règle, mais qui sont surtout des exercices d'intelligence et de langage. Ce volume est entièrement nouveau.

Dans le cours moyen, la grammaire proprement dite occupe une place plus considérable; mais les exercices y sont encore la partie importante de l'ouvrage. C'est par eux surtout que l'élève doit apprendre la grammaire. Ce cours est aussi, à très peu de chose près, une œuvre entièrement nouvelle. Sans doute la plupart des définitions y sont empruntées à la Grammaire de Chapsal, et ce n'est pas ce dont nous louons son auteur. Les définitions de Chapsal, en effet, nous l'avons dit précédemment, sont présentées dans un langage abstrait, peu intelligible pour de tout jeunes enfants. S'agit-il du nombre dans les substantifs, par exemple? « Le nombre, nous dit M. Lenient après Chapsal, est la *propriété* qu'ont les noms de représenter l'*unité* ou la *pluralité* » C'est exact, mais sont-ce là des mots à employer avec des enfants de neuf à onze ans? Il est si facile de leur dire tout simplement qu'un nom est au singulier, quand il représente une seule personne ou une seule chose, et au pluriel, quand il en représente plusieurs. Ce qu'a fort bien fait, du reste, M. Lenient lui-même dans le cours élémentaire. De même pour la formation du pluriel, il n'a conservé, parmi les mots en *al* qui font *als* au pluriel, que ceux qui sont d'un usage assez fréquent. Mais pourquoi avoir maintenu les *ciels de tableaux*, les *ciels de lit*, les *ciels de carrière?* Et les *œils-de-bouc* (coquillages), les *œils-de-chat* (sorte de pierres précieuses)? Il y a des choses, nous semble-t-il, qu'il est plus pressant de mettre dans la mémoire des enfants. L'auteur malheureusement s'est trop préoccupé de cette idée que ce cours devait être une initiation à la vraie grammaire de Chapsal, et il eût mieux fait à notre avis de le rédiger complètement à nouveau, comme il avait fait pour le cours élémentaire.

Quoiqu'il en soit, ce qui fait la véritable originalité de ce cours comme du précédent, ce sont les exercices qui l'accompagnent: exercices d'application, exercices d'invention et d'élocution, morceaux à apprendre par cœur, et même préceptes pour la rédaction. Ce n'est plus seulement un cours de grammaire, c'est un cours de langue française dans l'acception la plus large du mot. On pourrait peut-être discuter la valeur de ce système, suivi aujourd'hui dans presque toutes les nouvelles grammaires. On pourrait se demander si les règles que l'enfant doit apprendre et retenir ne s'y trouvent pas comme perdues au milieu de ces exercices de toutes sortes un peu

étrangers à la grammaire. Le travail de l'élève, qui n'a qu'à choisir dans une liste qui lui est proposée, les mots destinés à remplacer les points marqués sur son livre, n'est-il pas aussi un travail bien mécanique? Mais, le système admis, et si l'on excepte quelques sujets de devoirs qui nous ont paru dépasser un peu le niveau d'un cours moyen, on ne peut que louer la manière dont l'auteur a réalisé le plan qu'il s'était proposé.

Ce n'est réellement que dans le cours supérieur qu'apparaît le vrai Chapsal. Ici, plus d'exercices; ou du moins les exercices seront réunis dans un volume à part, qui est en préparation. Des définitions et des règles, suivies des principales exceptions qu'elles comportent, c'est-à-dire une grammaire proprement dite; et avec cela, les principes fondamentaux de l'analyse logique, des notions d'étymologie et de dérivation, des observations sur la nature et l'emploi de certaines expressions, des études sur les synonymes, homonymes, paronymes, etc.; toutes choses qui font partie de la grammaire ou qui s'y rattachent. A part les modifications ou additions nécessitées par le progrès des études grammaticales, et les notes, très discrètes d'ailleurs, qui font connaître le sens des mots peu connus ou qui éclaircissent une rédaction trop abstraite, ce cours est la reproduction presque textuelle de l'ancienne grammaire de Chapsal. « Il comprend, nous dit M. Lenient, toutes les connaissances grammaticales qu'un élève studieux peut et doit emporter de l'école primaire: il convient particulièrement pour les candidats au certificat d'études et même au brevet élémentaire. » Nous souscrirons volontiers à cette déclaration, et nous ne croyons pas qu'il y ait beaucoup de livres élémentaires où l'on ait condensé dans un cadre plus méthodique et dans un texte plus concis et plus clair, les règles relatives à l'art de parler et d'écrire en français.

Enfin vient le cours complémentaire, qui reproduit le cours précédent commenté, justifié quand il y a lieu, donnant la raison des choses, avec des explications étymologiques ou historiques, suivi d'une étude sur les origines et la formation de la langue française, Nous n'avons guère que des éloges à donner à ce cours. C'est l'ancien Chapsal, avec toutes les qualités d'ordre, de méthode et de clarté qui lui ont valu sa vogue d'autrefois, mais un Chapsal corrigé, mis à jour, augmenté de toutes les additions nécessaires pour en faire un traité de grammaire rationnel et complet. Il nons paraît convenir d'une manière toute particulière aux élèves maîtres de nos écoles normales, et il n'est pas douteux que parmi les instituteurs âgés déjà, plus d'un ne soit heureux de lui donner la place qu'il avait conservée, dans un recoin de sa bibliothèque, à la vieille grammaire qu'il a apprise jadis, et qui lui est restée chère comme un souvenir de sa jeunesse passée.

. CARRÉ.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LES VERTÉBRÉS FOSSILES DES MONTAGNES-ROCHEUSES : OISEAUX A DENTS. MAMMIFÈRES A SIX CORNES. — L'HYÈNE DE GARGAS. — LES AGES DE PIERRE DU SAHARA CENTRAL. — LA FLORE DU TONKIN.

L'Amérique du Nord est, comme on sait, le pays des surprises et des innovations. C'est aussi le pays de l'initiative individuelle et gouvernementale; si l'on joint à cette qualité de premier ordre la ténacité et la persévérance qui sont le propre du caractère anglo-américain, on ne s'étonnera guère des merveilleuses découvertes réalisées par les chercheurs dans cette vaste république encore incomplètement explorée. Quand on construisit l'immense voie ferrée qui s'étend de New-York à San-Francisco, on mit au jour, dans les Montagnes-Rocheuses, les nombreux restes fossiles d'animaux depuis longtemps éteints. Recueillis en partie, négligés pour la plupart, ces restes témoignaient d'une richesse scientifique extraordinairement grande. Ils inspirèrent à un savant paléontologiste américain, M. Marsh, le projet d'explorer aussi complètement que possible les régions montagneuses du Kansas, du Colorado et du Texas. Accompagné d'une faible escorte de soldats de l'Union, il commença ses recherches en 1870, et découvrit bientôt un vaste bassin lacustre comblé par les dépôts tertiaires appartenant à l'époque éocène. Soumis aux érosions ultérieures, ce bassin a pris un aspect des plus pittoresques: des pics, des colonnes, des aiguilles s'élèvent sur la masse sédimentaire qui a résisté à l'action des eaux; la rivière Verte, affluent du Colorado, arrose ce paysage grandiose et tourmenté. Peu amateurs du pittoresque inutile, les Indiens ont donné à cette région le nom de *Mauvaises terres;* pour M. Marsh, ce fut, au contraire, le coin béni de la science : les érosions avaient mis à nu les roches et créé des tranchées naturelles aussi favorables que possible aux recherches paléontologiques; la montagne ouvrait ses flancs, il n'y avait qu'à prendre. Malheureusement le froid et les Indiens traversèrent les projets du savant et la première expédition dut rebrousser chemin sans avoir fait une abondante récolte. M. Marsh ne se tint pas pour battu; il revint successivement, avec une escorte plus respectable, en 1871, en 1872 et en 1873; les années sui-

vantes, il se consacra tout entier à l'étude des matériaux qu'il avait recueillis, pendant qu'une mission restée sur place continuait les recherches; enfin, en 1882, il recommença une nouvelle exploration non moins féconde que les précédentes. Il ne borna pas ses fouilles au bassin lacustre dont nous avons parlé; il les étendit aux régions avoisinantes et découvrit de nombreux vertébrés fossiles appartenant aux terrains jurassiques et crétacés. Le savant Américain est maintenant dans une période d'études. En 1880 il a fait paraître un volume important sur les oiseaux crétacés des Montagnes-Rocheuses, en 1884 un autre plus important encore sur certains mammifères éocènes dont nous parlerons plus loin. Ces deux volumes forment le commencement d'une série qui s'étendra bientôt, nous l'espérons, aux reptiles.

Le plus ancien de tous les oiseaux connus appartient au terrain jurassique : c'est l'*Archæopteryx* des couches lithographiques de Solenhofen. Par ses mâchoires armées de vraies dents, par sa queue très allongée et par d'autres particularités du squelette, il se rapproche beaucoup des reptiles éteints qui vivaient à la même époque. Avant les recherches de M. Marsh, on ne connaissait pour ainsi dire pas d'oiseau antérieur à l'époque éocène, et ceux qui apparaissaient durant cette dernière période ne différaient guère des oiseaux actuels, quand ils ne se confondaient pas complètement avec eux. Le crétacé, qui n'a jusqu'ici donné aucun reste de mammifères, paraissait être aussi pauvre en oiseaux. Cette lacune est aujourd'hui comblée, en ce qui concerne les oiseaux du moins. Les Montagnes-Rocheuses, dans leurs couches du crétacé moyen, ont offert à M. Marsh d'assez nombreux oiseaux, rangés par lui dans les deux genres nouveaux *Hesperornis* et *Ichthyornis*. L'*Hesperornis* est un oiseau gigantesque dont les dimensions peuvent être comparées à celles de nos grandes autruches. Comme ces dernières, c'était un animal coureur : le port, le puissant développement des membres postérieurs, l'atrophie presque complète des ailes, l'absence de bréchet le prouvent surabondamment. Le cou était long et flexible; quand l'animal se tenait dressé, il mesurait au moins 1m30 de hauteur. L'*Ichthyornis* avait au contraire la taille d'un très gros pigeon. Si l'on en juge par la situation de ses membres postérieurs rejetés fort loin en arrière, il devait avoir une station

analogue à celle de nos pingouins. Mais les ailes étaient bien développées et l'oiseau avait sans doute un vol assez puissant. Ces deux types n'ont plus la queue de l'*Archæopteryx*, mais ils sont encore pourvus de vraies dents. Chez l'*Hesperornis*, ces dernières sont rangées les unes à côté des autres dans une rainure des mâchoires, ce qui est un caractère essentiellement reptilien; chez l'*Ichthyornis*, elles sont logées dans des alvéoles comme chez les mammifères. En France, le plus ancien de tous les oiseaux fossiles est le *Gastornis*, des couches éocènes les plus inférieures. C'est un physicien bien connu, M. Gaston Planté, qui trouva le premier quelques-uns de ses restes dans le conglomérat de Meudon, notamment un tibia de 50 centimètres de longueur. Depuis, M. le Dr Lemoinne l'a retrouvé au mont Bérut près de Reims, et il a pu le reconstituer presque tout entier; bien plus, un morceau de mâchoire trouvé par le même savant il y quelques mois semble indiquer que le *Gastornis* était pourvu de dents. Quoiqu'il en soit, les oiseaux tertiaires, et par suite les oiseaux actuels, se rattachent aux reptiles d'abord par l'*Archæopteryx*, ensuite par l'*Hesperornis*, et enfin par l'*Ichthyornis*. La seule atrophie des dents conduit sans transition des oiseaux crétacés aux oiseaux tertiaires et actuels; et la preuve que le passage s'est bien réellement effectué de cette façon, c'est que des dents rudimentaires se font remarquer chez les embryons de jeunes oiseaux; Etienne Geoffroy-Saint-Hilaire et après lui Cuvier avaient déjà signalé cette particularité curieuse chez les perroquets.

Les mammifères fossiles des Montagnes-Rocheuses sont plus curieux encore. Sur les bords du lac dont nous avons parlé s'épanouissait une riche végétation tropicale couronnée par de magnifiques palmiers. Les animaux les plus divers trouvaient abri et nourriture dans cette forêt et venaient se désaltérer et s'ébattre dans les eaux du lac. C'étaient les *Orohippus*, ancêtres du tapir, du cochon et du cheval, des mammifères très voisins des lémuriens actuels, des carnivores, des insectivores, des rongeurs, de petits marsupiaux, descendants tertiaires des marsupiaux jurassiques. Des poissons vivaient au sein du lac, les crocodiles et les tortues endormaient leur paresse dans les eaux tièdes du rivage, tandis que les serpents s'enlaçaient aux arbres de la forêt. Le lac est aujourd'hui comblé par les alluvions

éocènes, nous l'avons dit plus haut; il est devenu un immense ossuaire où les savants n'ont qu'à fouiller pour exhumer des restes fossiles. Parmi les mammifères, M. Marsh put reconstituer complètement deux formes éteintes auxquelles il donna les noms de *Dinoceras* et *Tinoceras*. Le *Tinoceras* atteint à peu près les dimensions de l'éléphant d'Asie; les *Dinoceras* avaient une taille un peu plus faible. L'énorme tête de ces animaux est d'une bizarrerie dont on ne saurait se faire une idée. Les os de la face et du crâne se renflent en trois paires de saillies osseuses placées à la suite et formant par conséquent deux séries. La première paire s'est développée tout à fait en avant aux dépens des os du nez, la deuxième appartient aux maxillaires supérieurs, la troisième aux pariétaux. Les saillies antérieures sont peu proéminentes, les moyennes le sont beaucoup plus, les deux dernières sont énormes. M. Marsh pense que ces saillies portaient des cornes analogues à celles des antilopes, ou au moins qu'elles étaient recouvertes d'une excroissance tégumentaire durcie et résistante qui en faisait une arme assez redoutable. Dans l'un ou l'autre cas, ces animaux auraient eu six cornes inégalement développées. Ils avaient d'autres armes: les canines de la mâchoire supérieure se prolongeaient vers le bas en énormes défenses arquées de 35 centimètres de longueur; par leurs collines, les molaires rappellent jusqu'à un certain point les dents des herbivores. Le cou de ces animaux était assez long pour que la bouche pût saisir les aliments sur le sol; par conséquent, ils n'avaient pas de trompe comme le prouve du reste la disposition des os du nez: des lèvres épaisses, charnues et mobiles devaient entourer la bouche. Ces mammifères étaient certainement fort stupides, si l'on en juge par les faibles dimensions de leur cerveau, si étroit qu'il aurait pu aisément rentrer dans le canal vertébral chez les *Dinoceras;* la moelle épinière avait en effet un diamètre au moins égal à celui de la masse cérébrale. Les hémisphères s'étendent à peine sur le cervelet, celui-ci est presque réduit à son lobe médian, les pédoncules olfactifs sont énormes et très saillants en avant, tous caractères d'infériorité qui se rencontrent chez les reptiles. Le cerveau des *Dinoceras*, dit M. Marsh, « est le plus reptilien de tous les cerveaux de mammifères connus » vivants ou fossiles; celui du *Tinoceras* est un peu plus développé.

Par leurs cornes frontales, ces curieux animaux se rapprochaient jusqu'à un certain point des rhinocéros ; par leur stature, leurs mouvements, leurs défenses et leurs jambes transformées en piliers massifs, ils rappelaient nos éléphants ; l'absence de trompe et certains traits d'organisation indiquent aussi une parenté avec les hippopotames. M. Marsh fait des Dinocératidés un ordre intermédiaire entre les Proboscidiens et les Ongulés. Leurs mouvements lourds et embarrassés, leur naturel stupide, les rendaient très peu aptes à supporter les variations incessantes et actives qui se produisaient autour d'eux ; d'un autre côté, la lutte pour l'existence devait leur être des plus défavorables ; aussi les voyons-nous disparaître complètement avant le commencement de l'époque miocène.

En attendant la publication du volume des reptiles de M. Marsh, disons dès maintenant que les Montagnes-Rocheuses lui ont offert dans ce groupe le plus gigantesque de tous les vertébrés terrestres jusqu'ici connus : c'est l'énorme *Atlantosaurus*, qui mesurait au moins 12 mètres de longueur.

Pour être moins riche, notre vieille Europe n'en offre pas moins aux savants des découvertes intéressantes. M. Félix Regnault est un chercheur infatigable qui aspire à débrouiller l'histoire de la vie pendant la période quaternaire, époque où l'homme vivait retiré dans les cavernes comme les ours, les lions et les hyènes alors abondamment répandus sur notre territoire. Les hyènes étaient particulièrement nombreuses, et leurs ossements forment des masses considérables dans les cavernes de France et d'Angleterre. Cette abondance ne fait pas le bonheur des paléontologistes, au contraire : les hyènes sont des carnassiers insatiables qui, après s'être repus de chair, brisent les os de leurs victimes et ne ménagent même pas ceux de leur propre espèce. Cela explique l'impossibilité où l'on avait été jusqu'ici de reconstituer en entier un squelette d'hyène fossile. M. Félix Regnault, grâce à son courage, est parvenu à mettre la main sur cette pièce rare, et c'est à M. Gaudry, professeur au Muséum d'histoire naturelle, que nous empruntons l'histoire de cette découverte. C'est lui du reste qui a étudié les hyènes exhumées par M. Regnault.

Aux environs de Montréjeau, dans les Hautes-Pyrénées, se trouve une vaste et splendide caverne connue dans les légendes du pays

sous le nom de *Grotte de Gargas*. Au fond de cette grotte est une anfractuosité verticale, espèce de puit naturel qui ne mesure pas moins de 20 mètres de profondeur. Personne jusqu'ici n'avait osé y pénétrer. Après avoir exploré la grotte pendant près d'une année, M. Regnault descendit dans le puits au moyen d'une série d'échelles de corde. Au fond, il trouva des squelettes d'ours de toute taille, de loups et d'hyènes. Les squelettes d'hyènes étaient entiers : ces animaux avaient dû tomber vivants ou morts dans le puits, ce qui les avait préservés de la dent des carnassiers de leur espèce.

L'hyène de Gargas est la même que l'*Hyène tachetée* qui vit aujourd'hui dans l'Afrique australe ; comme cette dernière, elle se distingue facilement de l'*Hyène rayée* si commune en Algérie. Plus grande et plus forte, elle a un crâne plus large et des molaires plus épaisses, deux caractères qui indiquent un régime très carnassier et une aptitude plus grande à broyer les os. Les carnassières ont notamment un développement assez considérable. C'est à peine si l'espèce fossile peut se distinguer de l'espèce vivante par une taille légèrement supérieure, et ce résultat est assez curieux si l'on observe que l'ours et le lion des cavernes étaient notablement plus grands que les ours et les lions d'aujourd'hui. En somme, l'hyène des cavernes est tout au plus une variété de l'hyène tachetée. « Il y a lieu de s'étonner, dit M. Gaudry, que l'hyène ordinaire de notre pays ne soit pas l'hyène rayée d'Algérie, mais l'hyène tachetée qui se plaît surtout dans l'Afrique australe, et ne dépasse point le 17e degré de latitude nord. On peut croire, du reste, que l'hyène tachetée s'est accommodée aux changements de climats, car Brehm prétend qu'on la trouve dans les montagnes de l'Abyssinie jusqu'à une altitude de 4,000 mètres au-dessus du niveau de la mer. » Nous avons vu les squelettes de l'hyène de Gargas, et nous pouvons affirmer qu'ils sont presque en aussi bon état que les squelettes les plus récemment préparés.

A l'époque où les fauves des tropiques vivaient dans nos régions, l'homme habitait les plaines du Sahara, aujourd'hui couvertes par d'immenses dunes sablonneuses. Il suffit, pour s'en convaincre, de lire l'intéressant ouvrage de M, Rabourdin : *Les Ages de pierre du Sahara central* (Paris, Challamel, in-8° de 166

pages). M. Rabourdin était attaché à la première mission du colonel Flatters; il pénétra avec elle jusqu'à plus de 1,200 kilomètres de Biskra et passa plus de quatre mois dans le désert. Son livre est le récit émouvant de l'expédition; c'est aussi une critique savante et consciencieuse des matériaux recueillis. Plus de 350 pièces ethnographiques ont été rapportées par la mission et déposées au Musée de Saint-Germain. Dans cette collection curieuse, on rencontre de nombreuses pierres taillées en usage chez les hommes préhistoriques. Les Arabes ne paraissent pas avoir conservé dans leurs légendes, comme les autres peuples, le souvenir de leurs armuriers primitifs, et quand on leur demande d'où proviennent ces grossières pointes de flèche, ils répondent qu'elles étaient fabriquées par des génies. Ces génies complaisants ont laissé des traces de leur passage : M. Rabourdin a trouvé à Hassi al Rhamaïa les restes d'un atelier dans lequel chaque sorte d'instruments avait son emplacement spécial; ici on trouve des couteaux, là des flèches, plus loin des grattoirs, etc. On peut en conclure qu'à cette époque préhistorique existait déjà la division du travail, que les ouvriers au moins n'étaient pas nomades, et que bien probablement la masse de la population était sédentaire, vivant de chasse et de pêche.

C'est seulement au sud du 28e degré que M. Rabourdin a recueilli des silex quaternaires, et plusieurs haches en grès siliceux étaient tout à fait comparables à celles trouvées dans la grotte de Saint-Acheul. « La découverte de silex taillés dans le Sahara, dit M. Emile Cartailhac, prouve d'une façon certaine que le désert n'a pas toujours été aride et inhospitalier; » c'était, ajoute-t-il, un pays fertile et habité, et plusieurs données confirment cette manière de voir. Hérédote dit en effet que dans cette région paissaient des bœufs à cornes bizarrement recourbées sur les yeux, et cette opinion se trouve appuyée par les dessins et les sculptures de ces animaux que l'on trouve sur les rochers plus ou moins avancés dans le Sahara. « Les traditions des Touaregs, dit M. Cartailhac, sont conformes quant à l'emploi des bœufs dans les caravanes antiques. »

D'après M. Rabourdin, la transformation de cette contrée en désert se serait effectuée d'une façon lente et continue. Les roches, désagrégées peu à peu sous l'action des influences atmo-

sphériques, seraient tombées en poussière, formant d'immenses dunes qui auraient comblé les cours d'eau et rendu la vie impossible. D'ailleurs, les mêmes influences étendent chaque jour le champ du désert. Cette opinion est confirmée en tous points par M. de Lapparent.

Quittons maintenant notre colonie algérienne et suivons M. Bureau dans son étude sur la flore du Tonkin. Le savant professeur du Muséum a reçu de cette région un premier envoi de plantes recueillies et conservées avec soin par M. Balansa. Ces plantes ne représentent qu'une faible partie de la flore tonkinoise, puisque la récolte s'est limitée aux plaines et aux collines qui avoisinent le delta. M. Bureau a fait une classification rigoureuse des végétaux déposés entre ses mains, et son travail l'a conduit aux conclusions intéressantes que nous allons signaler.

La collection comprend 407 espèces réparties dans 97 familles. Parmi ces familles, celles qui occupent le premier rang en raison de la multiplicité des espèces qui les composent, sont les graminées (60 espèces), les légumineuses (32 espèces) et les rubiacées (27 espèces). Si l'on compare cette flore à celle de l'Inde anglaise sous la même latitude, on trouve des différences assez considérables. Dans l'Inde, les légumineuses ont le pas et de beaucoup sur toutes les autres plantes; les rubiacées viennent au second rang, de sorte que les graminées ne forment qu'une très faible portion du tapis végétal.

Parmi les graminées du Tonkin, deux espèces sont cultivées dans les jardins, une espèce de bambou et le vétiver, plante aromatique dont on fait un assez grand usage en Europe. Les autres graminées comprennent quelques espèces européennes comme le panicaut, à côté de nombreuses espèces exotiques. Parmi ces dernières, il faut citer l'*Heteropogon contortus*, plante des plus curieuses et malheureusement fort nuisible. Répandue dans beaucoup de contrées chaudes ou tempérées, notamment en Australie et en Nouvelle-Calédonie, elle est devenue pour les éleveurs de bétail un véritable fléau. Le fruit de cette plante est muni à sa base d'une aiguille résistante et très acérée; quand les moutons vaguent dans les pâturages, ces aiguilles s'implantent dans leur peau, la traversent de part en part, et causent des désordres internes très souvent suivis de la mort. Avant la ma-

turation du fruit, l'*Heteropogon* est au contraire un excellent fourrage, et les colons auraient moins de pertes à déplorer s'ils fauchaient la plante avant sa floraison.

En France, les rubiacées sont assez peu répandues et se limitent à peu près aux trois genres *Asperula*, *Rubia* (garance) et *Galium*. Il est vrai que le gaillet ou caille-lait comprend de nombreuses espèces, mais cette richesse ne saurait être comparée à celle des rubiacées du Tonkin. « Peut-être y a-t-il là, dit M. Bureau, une indication dont il sera bon de tenir compte. Le Tonkin, riche en rubiacées comme l'Inde, et présentant sans doute aussi dans ses montagnes, surtout vers l'ouest, des vallées tempérées, se prêterait probablement, tout aussi bien que la péninsule indienne, à la culture des utiles rubiacées de la Nouvelle-Grenade et du Pérou : les quinquinas. »

Bien que l'herbier renferme une sapotacée, M. Bureau ne pense pas que l'arbre à gutta-percha puisse être introduit dans notre nouvelle colonie, car le Tonkin se trouve complètement en dehors de l'aire géographique qui convient à cet arbre. En revanche, nous pourrons très probablement recueillir du caoutchouc au Tonkin. On sait que le caoutchouc n'est autre que le suc épaissi et concentré de diverses plantes tropicales, notamment d'une espèce de figuier, le *Ficus elastica*. Or, M. Balansa signale quinze espèces de figuiers dans les forêts du Tonkin, et sept de ces espèces se trouvent dans la collection qu'il vient d'envoyer au Muséum. Comme tous les figuiers renferment plus ou moins de caoutchouc, on pourra essayer si les espèces tonkinoises en donnent une quantité exploitable. Dans tous les cas, on acclimatera aisément dans la colonie le *Ficus elastica*, espèce qui paraît être la plus favorable de toutes.

Ce n'est là, sans doute, qu'une très faible partie des richesses végétales du Tonkin. Pendant la période agitée que ce pays vient de traverser, les recherches ont été difficiles et certainement très localisées. Aujourd'hui qu'une ère de pacification commence, nous pouvons espérer des récoltes nombreuses et variées, si l'on en juge par les résultats auxquels est arrivé M. Balansa, en dépit des difficultés qui l'entouraient.

E.-L. Bouvier.

LA PRESSE ET LES LIVRES

De l'enseignement a l'école et dans les classes élémentaires des lycées et collèges, par *A. Vessiot*, inspecteur général de l'enseiseignement primaire; Paris, Lecène et Oudin; 1 vol. in-18, 1886. — M. Vessiot s'est donné la tâche attrayante et difficile de conseiller, de diriger les maîtres de l'enfance. Son premier livre, exclusivement consacré à *l'Education dans l'école*, a remporté le franc et rapide succès que mérite une œuvre finement pensée et vivement sentie, où tout est sincère et de bonne foi. Donner le pas sur toute chose à la formation de la conscience et du caractère, au perfectionnement des mœurs, telle est l'idée générale de l'œuvre, qui a fait connaître dans son auteur un moraliste et un pédagogue.

Le second ouvrage, suite naturelle du premier, roule sur *l'Enseignement à l'école*. Lui aussi a son idée mère qui reparaît de chapitre en chapitre et y fait régner une forte unité.

L'auteur de *l'Enseignement à l'école* estime que « s'il est bon de donner aux enfants la raison des choses, il est meilleur encore de la leur faire trouver ». De là ce conseil qui revient, nous ne dirons pas à satiété, car on ne se rassasie pas du bon sens et de la raison: « Tirer de l'enfant tout ce qu'il sait sans s'en douter ; — diminuer le nombre des connaissances que le maître doit donner, accroître le nombre des connaissances que l'enfant peut acquérir par lui-même ; — réduire la part de l'enseignement tout en augmentant la somme de l'instruction; — enfin (Instituteurs, méditez et profitez !) travailler de tout son pouvoir à se rendre inutile. »

Toute la doctrine est condensée dans ces quelques lignes ; les quatre cents pages du livre en contiennent l'application, — application à l'enseignement de la morale (générale et civique), de la grammaire, de l'orthographe, de la composition et du style, de l'histoire, de la géographie, etc. Pourquoi pas aussi bien à l'enseignement des sciences, dont la part s'est si notablement agrandie sur nos programmes scolaires ? Le même procédé d'enseignement y conviendrait à merveille. L'esprit rigoureux de l'auteur lui aura interdit, j'imagine, d'aborder des sujets dont la méditation et la pratique n'ont pas rempli toute sa vie de professeur.

Nous ne saurions le suivre pas à pas dans ses multiples applications, toujours pratiques et rationnelles, souvent fines et ingénieuses; marquées en outre du cachet de l'expérience personnelle et du sceau de la conviction. Les lecteurs de la *Revue* ont pu en juger par le chapitre sur la grammaire, dont ils ont eu la primeur (numéro du 15 janvier 1886). Nous allons analyser à leur intention toute la partie du livre consacrée au style et à la composition française : partie capitale,

à laquelle l'auteur n'a pas consacré moins de dix-neuf chapitres, formant 164 pages : c'est presque un traité sur la matière.

Le sujet est abordé par le côté du style : cela renverse l'ordre de nos vieilles rhétoriques, et je ne sais si elles n'avaient pas quelques bonnes raisons de faire venir l'élocution en dernier lieu, après l'invention et la disposition.

La *propriété*, dans la diction et dans l'expression, est la qualité que notre auteur prise par excellence et qu'il travaille à faire acquérir. S'exercer à bien *définir* est l'exercice approprié qu'il recommande. Il appelle la définition « un instrument de précision », et il estime que l'usage assidu de cet exercice est le meilleur moyen de donner à l'esprit « de la rectitude et de la rigueur ». Idées plus nettes, rapports mieux saisis, jugements plus sûrs et raisonnements plus solides, tout en vient.

Mais *définir* n'est pas tout, sans quoi la géométrie pourrait tenir lieu de manuel d'éloquence : il s'agit de *peindre*. De là l'emploi du style figuré, lequel n'a rien de géométrique. La métaphore est donc étudiée dans ses sources, son emploi légitime, ses défauts. Loin de reprocher à l'auteur son insistance sur le sujet, nous serions plutôt tenté de le trouver trop court. Une fois la métaphore bien expliquée, nous aimerions à nous servir de sa méthode pour faire *trouver* par l'élève, si rebelle au style figuré, des groupes, des séries entières. Il verrait de quels rapports logiques procède leur formation. Un exemple emprunté au monde le plus familier à l'enfant, soit l'*arbre*. On lui apprendrait à dérouler toute la chaîne des métaphores qui s'y rattachent : on lui ferait successivement « extirper la *racine* des défauts, — découvrir de la finesse sous une *écorce* grossière, — se raccrocher à sa dernière *branche*, — cueillir des *fruits* aux *rameaux* de la science, — faire *ombre* sur le mérite, etc. »

L'étude approfondie de la métaphore facilite la lecture des auteurs et nous y fait trouver plus de substance et de goût : par elle, que de sens s'éclairent et brillent d'un éclat tout nouveau ! Telle métaphore a ses jours de grandeur et de décadence, et ne survit pas aux faits dont elle est issue. « Les historiens sont ma *droite balle* », disait Montaigne, et il n'est plus compris que des érudits ou des rares amateurs qui pratiquent encore la paume. « Mener la vie *à grandes guides* » rend perplexe nos abonnés du railway, et « vivre *à toute vapeur* » demandera un commentaire quand les ballons auront évincé la locomotive. Filles du langage, les métaphores ont le sort des mots, lesquels suivent eux-mêmes la destinée des choses qu'ils représentent. Celles-là seulement sont stables et à l'abri de vieillir qui sont empruntées aux forces permanentes de la nature, l'eau, le feu, la tempête, etc.

L'étude de la phrase amène l'auteur à signaler le défaut commun des styles d'écoliers, l'indigence des tours, l'absence de mouvement et de variété, — et les moyens d'y remédier.

Cela le conduit à parler du vocabulaire, si pauvre chez les enfants, surtout dans les campagnes. La lecture est un remède insuffisant, faute de temps pour s'y livrer. Il conseille les exercices d'élocution bien gradués. Reconstituer de vive voix une dictée fraîchement corrigée, un texte bien lu et qui a frappé les esprits, une courte rédaction: pratiques simples, aisées, vivifiantes. Que de sève monte par ce canal dans les jeunes têtes! Joignez-y la récitation fréquente de textes en vers, courts et exquis. M. Vessiot en est le partisan résolu. Qu'il a raison ! Un statisticien a fait la somme des grains de blé qu'un moineau prélève par jour sur la récolte et emmagasine dans son jabot: multiplié par le nombre des jours de l'année, cela fait un total énorme, et se compte non par poignées mais par boisseaux. De même, il est incroyable ce qu'une cervelle d'enfant peut loger de vers bien compris et bien digérés pendant la durée de l'âge scolaire. A quoi bon toute cette poésie, dira-t-on ? c'est nourrir d'un pain de luxe des esprits villageois. Autant dire à quoi bon la morale qui développe la délicatesse du sentiment, à quoi bon l'histoire qui affine le jugement, à quoi bon tout ce qui fortifie, grandit, élève, rend capable d'enthousiasme et de noble passion ? Bien dirigée, la poésie est une des forces les plus efficaces qui puissent concourir à l'éducation des âmes, et le bienfait en est dû aux âmes populaires comme à toute autre.

Du style venant à la composition, M. Vessiot s'occupe en premier lieu de la description. C'est, pour lui, un exercice de capitale importance, puisque « notre vie se passe à voir, à entendre, à goûter, à toucher, à sentir » et n'est qu'une série non interrompue « de perceptions et de sensations ». A la bonne heure, pourvu qu'il soit bien entendu que la description n'est pas son propre but à elle-même, qu'elle n'est qu'un cadre destiné à enfermer et à faire valoir un sujet. Donc, que l'écolier étudie et décrive l'arbre, mais pour introduire à son ombre le berger et son troupeau, le moissonneur et ses compagnons, le chasseur et ses chiens, le voyageur et ses pensées. L'homme avec son cortège familier d'actes et de sentiments, voilà le but de la narration et de tout art en général. On évitera donc pour l'écolier les exercices purement abstraits. Faites-lui décrire non une maison quelconque, mais la maison paternelle, ou celle du fermier, son voisin; s'agit-il d'animaux, que ce soit l'âne de la laitière se rendant au marché, le cheval au labour; s'agit-il d'hommes, proposez-lui le cultivateur dans sa vigne, le laboureur derrière sa charrue, le soldat dans sa guérite, le navigateur sur son vaisseau, etc.

On ne saurait trop méditer, ni suivre de trop près les conseils que donne l'auteur pour l'analyse des objets, la marche à suivre, l'ordre à garder. Il a, dans quelques pages, condensé la substance d'une excellente rhétorique primaire.

L'application de sa méthode à la description d'un ruisseau est un des morceaux brillants et attachants d'un livre qui en renferme un

grand nombre. Parti pour démontrer quel est le contingent de chaque sens dans ce travail d'observation, d'analyse et de reproduction, il se trouve en fin de compte avoir tracé un ravissant tableau. La chose se fait si aisément et si naturellement qu'on serait tenté, comme l'enfant qui voit peindre pour la première fois, de lui ôter le pinceau des doigts, pour s'essayer à son tour.

La conclusion du passage nous touche particulièrement ; elle nous met d'accord sur le rôle définitif de la description : « Si l'on cherchait quelque pensée morale pour relier entre eux tous les traits de la description, pour lui donner une physionomie; si l'on voulait animer le ruisseau, lui prêter l'intelligence et la vie, ne pourrait-on pas voir en lui le symbole de la bienfaisance aimable? A qui le ruisseau ne rend il pas service? utile aux plantes qu'il nourrit, aux animaux qu'il désaltère, utile et agréable aux hommes dont il accroît le bien-être et charme tous les sens » (page 157). Ces lignes nous font pénétrer dans le vif de la question : faire passer l'enfant du monde physique au monde moral, l'initier à la connaissances des sentiments et des pensées qui résultent du spectacle des choses, voilà bien le meilleur dans l'œuvre de l'éducation, même appliquée à la leçon de style et de rhétorique élémentaire. Ce côté du sujet demanderait plus de développement.

M. Vessiot veut que les exercices de description et de narration soient un apprentissage d'observation, que l'enfant n'apprenne pas seulement à composer, mais à voir, à juger, à comparer, à proportionner. Nous ne le suivrons pas dans tous les développements qu'il donne à sa pensée. Il se complaît dans cette partie de son œuvre, il s'y attache, il a peine à la quitter : nous ne connaissons pas d'ouvrage scolaire qui soit entré aussi avant dans l'analyse des procédés de composition applicables au récit, à la lettre, au discours, au dialogue, aux maximes appliquées et commentées. Le chapitre consacré aux proverbes peut servir de modèle. Il fera la fortune de plus d'un candidat au brevet de capacité : il ouvre des voies, prépare la tâche, éclaircit les difficultés, prévient les malentendus.

On s'attendrait à trouver ici des conseils sur le choix des sujets et sur la manière de les préparer. La matière est controversée; qui aurait plus d'autorité que M. Vessiot pour exposer une doctrine? Est-il partisan du sujet simplement énoncé? ou du sujet avec canevas fourni d'office? ou du canevas préparé en classe, de compte à demi avec les élèves? Si la logique n'est pas un vain mot, c'est ce dernier procédé qu'il doit préférer, comme étant le plus suggestif, le plus propre à mettre en jeu les facultés de l'élève, sa capacité de *trouver*. Prenons pour exemple une fable de Fénelon : *le Prince et les abeilles*. Le maître énonce le sujet en bloc : « Un jeune prince et son précepteur rencontrent une ruche d'abeilles ; tous deux l'examinent, et c'est l'occasion d'une utile leçon faite par le maître à son élève. » De cette matière brute et insignifiante,

un bon maître n'aura pas de peine à tirer, par voie d'interrogation, un canevas raisonné : il procédera à peu près de la manière suivante :

« Où se rencontre une ruche d'abeilles ? — dans le jardin, dans la campagne — on préférera la campagne : la curiosité y est plus en éveil, la découverte de la ruche y est plus vraisemblable. — Cette découverte suppose une promenade. En quel temps ? — dans toute saison, excepté en hiver — mais encore ? est-ce printemps, été, automne ? — Qui opte pour le printemps aura raison, pour deux motifs : 1° au printemps, les yeux déshabitués du spectacle de la nature y sont plus sensibles ; 2° les êtres sont alors plus actifs, les abeilles, en particulier, se donnent plus de mouvement. — Est-ce le hasard qui fait rencontrer la ruche ? — peut-être. Mais il vaut mieux se passer de cet agent banal et fortuit. Quelle chose peut attirer des promeneurs dans le voisinage d'une ruche ? — le bourdonnement, le va-et-vient des abeilles qui s'y rendent ou qui s'en échappent, — Récapitulons ce qui nous est acquis par ce premier travail : « Un jour de printemps, — un jeune prince, se promenant dans la campagne avec son précepteur, est attiré — vers une ruche d'abeilles. » Voilà la première partie.

» Passons à la leçon faite par le précepteur. De quelle nature sera cette leçon ? Scientifique ou morale ?

» Pour répondre à cette question, et puisqu'aussi bien la fable est de Fénelon, supposons le grand évêque avec son élève, le duc de Bourgogne. De quoi se préoccupera-t-il ? de le rendre plus savant ou de le rendre meilleur ? — De le rendre meilleur. — Donc, la leçon sera morale, c'est-à-dire que le précepteur tirera de la vie des abeilles des conseils pratiques, des règles de conduite à l'usage d'un prince. — Examinons la ruche : elle est toute en mouvement ; au dedans, au dehors chaque abeille remplit une tâche, travaille. Quelle qualité est-ce là ? — l'*activité*. — Nombreuses, occupées et agitées comme elles sont, sont-elles en confusion ? — Non, chacune vaque à son affaire, sans gêner sa voisine. On dirait qu'elles pratiquent la maxime : une place pour chaque chose, chaque chose à sa place. — Quelle qualité est-ce là ? — l'*ordre*, etc., etc. — Donc « le précepteur fait admirer à son élève l'*activité*, l'*ordre*, etc., qui règnent dans la ruche. » C'est la deuxième partie du canevas.

« Dernière partie : application au prince (je l'écris en bloc pour abréger) : « Un prince doit pratiquer ces vertus et les faire régner dans ses États. »

Cette œuvre d'élaboration et de préparation accomplie, l'élève pourra dire comme Racine : « Mon devoir est fait, je n'ai plus qu'à l'écrire. » Et ce mot nous donne à penser que nos vieux maîtres n'avaient peut-être pas tort de placer le travail du style en dernier lieu.

Limités par l'espace, nous sautons par-dessus d'excellents

chapitres consacrés à la géographie, à l'histoire, aux leçons de choses, aux musées scolaires, pour arriver aux pages finales : « De la manière de faire la classe ». Ce sujet fournit quatre chapitres, des plus vivants, des mieux remplis, des plus essentiels dans le plan de l'auteur et dans la pensée qui domine son livre. Les observations vraies et pénétrantes, les traits justes et fins y abondent, si bien déduits et si naturellement enchaînés qu'ils semblent applicables sans effort. Prenez-y garde, il y a bien de l'étude, bien de la science dans ces conseils semés d'une main prodigue, et cette *manière* de faire la classe pourrait bien s'appeler un *art*. Nulle part l'auteur n'a plus de vivacité, d'animation et de variété. Il s'assied tour à tour sur le banc de l'élève, dans la chaire du maître, dans le fauteuil de l'inspecteur, et de ces trois points de vue ses regards convergent sur l'objet unique et cher, l'âme de l'enfant, cette âme à conquérir, à retenir, à munir, à mûrir. Pas de détail trop petit à ses yeux, s'il y a quelque service à rendre, quelque bien à faire à cet enfant dont il poursuit le perfectionnement intellectuel et moral. Mgr Dupanloup voulait qu'un éducateur eût souci de toute chose, « même des cordons de soulier de son élève ». M. Vessiot est de cet avis, et il ne lui coûte pas de se baisser pour corriger un menu défaut, éviter un faux pas, écarter une pierre du chemin. C'est par là que ce livre, d'une inspiration si morale et si vraie, se rattache au précédent; bien dignes tous les deux d'être étudiés et médités par tous les maîtres de la jeunesse. H. D.

Le Droit mis a la portée de tout le monde, par M. le professeur *Emile Acollas*; Paris, librairie Ch. Delagrave. — Les idées générales sont malheureusement restées jusqu'ici le monopole d'un petit nombre. La faute en est à la parcimonie d'instruction et d'éducation morale dont a souffert l'ensemble de la nation sous les régimes qui ont précédé l'établissement de la République, comme aussi aux méthodes souvent défectueuses au moyen desquelles on a rétréci les intelligences au profit de la caducité des préjugés. C'est cet état de chose nuisible à chacun et par conséquent à tous que la sollicitude de l'esprit scientifique cherche à atténuer dans le présent, de façon à préparer un avenir où les citoyens, intellectuellement armés sachent vouloir en connaissance de cause; c'est pourquoi la vulgarisation de la science, et de la science du droit en particulier, s'impose surtout dans une société démocratique comme la nôtre.

Pour jouir de la liberté paisiblement et utilement, il faut connaître les limites de cette liberté; il faut se rendre compte des obligations qu'elle impose à l'égard des autres, en qui réside une liberté égale.

Tel est l'objet de la science du droit.

Mais que de difficultés pour vulgariser la science du droit, et quelle multiplicité de connaissances s'impose à celui qui entreprend cette œuvre laborieuse !

Philosophe, historien, économiste, le vulgarisateur de la science juridique doit être tout cela, sous peine de ne fournir qu'une nomenclature de textes sans intérêt, et de laisser inaperçues ou incomprises les idées qui ont dicté les textes.

Un éminent juriste, M. le professeur Émile Acollas, vient de se dévouer à cette tâche difficile, et parmi ceux qui pouvaient avoir les qualités requises pour la mener à bien il est certainement au nombre des premiers.

M. Émile Acollas est en effet un des hommes qui ont étudié le droit le plus sûrement et à tous ses points de vue.

Le droit technique n'est pas pour lui chose arbitraire, mais bien l'application de principes certains en dehors desquels le législateur n'agit plus en homme raisonnable, soucieux du droit individuel et social, mais seulement en fantaisiste décidant au gré des caprices du moment. Pour mettre en lumière ces principes, il a dû naturellement avoir recours à la méthode historique et philosophique.

La division de l'ouvrage est aussi excellente ; toutes les matières qui relèvent du droit général sont divisées en une série de petits volumes d'une centaine de pages au plus, d'une clarté lumineuse, d'une simplicité accessible à tous, et reliés les uns aux autres par les « Idées générales » résumées en quelques pages en tête de chacun d'eux.

« La liberté dans la solidarité », « l'individu libre dans l'association libre » : telle est la formule générale d'où se déduit l'œuvre entière de l'éminent professeur. Il prend soin, sous une forme variée et appropriée au sujet, en tête de chacun de ses petits volumes, de rappeler cette formule, de l'éclairer d'explications toujours plus démonstratives, et la critique du droit technique actuel se fait alors comme d'elle-même, presque sans le moindre effort d'esprit. Les conclusions sont si fermement, si facilement dégagées des principes posés, qu'on éprouve à cette lecture une véritable séduction. Nous voudrions voir cet ouvrage dans les mains de tous, et cela non pas à cause seulement de l'esprit philosophique et libéral qui l'anime, mais aussi parce qu'il est appelé à rendre d'utiles et précieux services à l'occasion de tous les actes de la vie civile. Nous n'irons pas jusqu'à prétendre qu'une lecture assidûment attentive du « *Droit mis à la portée de tout le monde* » puisse soustraire les citoyens, le cas échéant, à la nécessité du concours des gens de loi ; mais il est certain qu'en vulgarisant d'une façon simple et accessible à tous les esprits les règles actuelles du droit technique, M. E. Acollas fournit les moyens d'éviter des conseils toujours coûteux pour les affaires les plus simples, et d'éviter aussi les irrégularités juridiques d'où naissent souvent tant de procès.

Le *Droit mis à la portée de tout le monde* comprendra une série de douze petits volumes dont quatre ont déjà paru. Ce sont : « Les Successions, les Contrats, la Propriété, les Servitudes. »

Le cinquième : « Les Actes de l'état civil », va être incessamment publié.

Le cadre de cet article ne nous permet pas d'analyser aussi complètement que nous aurions aimé à le faire ces quatre petits volumes, et nous le regrettons, car de leur lecture il résulte bien que M. Acollas a atteint le double but dont nous parlions plus haut : répandre à la fois les idées d'une sage philosophie sociale et les connaissances pratiques indispensables à tous.

Ouvrons par exemple le petit traité des *Successions*. A côté de la théorie critique des principes généraux qui régissent les matières successorales, nous y voyons traitées dans un ordre logique parfait toutes les questions que fait naître le code civil à l'occasion de ce mode d'acquisition de la propriété.

Quelles sont les différentes sortes d'héritiers? Quelles sont les qualités requises pour les héritiers? Voilà des questions qui se posent dans la vie quotidienne et auxquelles chacun peut répondre facilement et certainement en s'en rapportant aux dispositions et aux règles posées par l'auteur de l'ouvrage dont nous nous occupons. Prenez-le aussi pour guide à propos de la théorie si importante à connaître de la marche du partage, et la même lucidité se fait dans l'esprit.

S'agit-il des *Contrats*, M. Acollas a réuni dans son petit volume spécial tout ce qui intéresse la matière, en atténuant l'aridité du sujet par l'ingéniosité des remarques.

Une note du professeur est à elle seule tout un enseignement. Telle, par exemple, celle qui accompagne le passage où M. Acollas explique, au sujet de l'effet des contrats, que si le juge peut dans certains cas intervenir afin de tempérer la rigueur des créanciers, ni le législateur ni le juge cependant n'a le droit de modifier un contrat librement consenti. Cette note qui apprécie l'intervention possible du juge est ainsi conçue :

« Ce n'est pas suffisant pour suppléer les sentiments de justice supérieure et de sympathie humaine dont devrait être animé le créancier envers le débiteur malheureux! Sans l'aide de la morale, le droit ne peut suffire à rien, et il n'est pas bon de le faire sortir de son domaine propre. »

Quelle meilleure leçon de Juste et de Droit peut être donnée en quelques lignes!

Ce livre des Contrats contient d'ailleurs bien d'autres pages intéressantes, et nous signalons comme particulièrement utiles celles qui concernent « les effets des contrats en tant que transférant la propriété », et « les effets des contrats en tant que produisant des obligations ».

Le troisième volume du *Droit mis à la portée de tout le monde* est consacré à la *Propriété*.

Là sont exposées les définitions, les classifications des modes

d'acquérir et de transmettre la propriété, comme aussi toutes les règles qui président aux combinaisons multiples dont la propriété en général est l'objet, expropriations, hypothèques, etc., etc. Le livre de M. Acollas est un guide sûr au milieu des prescriptions complexes et parfois difficiles à saisir dont le Code civil a entouré ces différentes opérations.

L'auteur, en cela fidèle à la précision et à la clarté de sa méthode, voulant pour ainsi dire que l'esprit puisse retenir une fois pour toutes l'enseignement qu'il cherche, a choisi de bons exemples ou, comme on dit en droit, « des espèces qui immédiatement rapprochées des données théoriques fournissent à l'intelligence la preuve qu'elle a bien saisi l'utile leçon du professeur ».

Ce livre de la Propriété, complété par un autre petit volume réservé aux *Servitudes* (servitudes personnelles, servitudes réelles), débute par un exposé général, d'ailleurs très bref, des fondements philosophiques du droit de propriété individuelle : il y a là des lignes qui n'éclairent pas seulement l'esprit, mais qui vont au cœur. C'est de cette introduction que nous avons détaché la belle formule que nous aimons à rappeler : « La liberté dans la solidarité », car elle est comme la synthèse de l'idéal du droit moderne.

« Lutter pour le vrai, pour le bien. » Telle est l'épigraphe chère à M. le professeur Émile Acollas, et qui inspire tous ses ouvrages.

Nos instituteurs qui, eux aussi, dans leur modeste sphère, luttent « pour le vrai, pour le bien », ne sauraient trouver un guide plus sûr. C'est, en grande partie, à leur intention que le livre du *Droit mis à la portée de tous le monde* a été écrit : il se recommande à leur attention et à leur confiance.

Sigismond LACROIX.

Langue allemande.

LES ÉCRITS PÉDAGOGIQUES DE FRÉDÉRIC LE GRAND, par le Dr *Jürgen-Bona Meyer (Friedrich's des Grossen pädagogische Schriften und Æusserungen. Mit einer Abhandlung über Friedrich's des Grossen Schulregiment nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schulreglements, Rescripte und Erlasse)*; Langensalza, Beyer, 1885.

FRÉDÉRIC LE GRAND, « LE HÉROS DE LA CULTURE ALLEMANDE, » ET L'ÉCOLE PRIMAIRE, par *Robert Seidel. (Friedrich der Grosse, « der Heros der deutschen Volksbildung », und die Volksschule)*; Vienne et Leipzig, Pichler, 1885.

Que faut-il penser de Frédéric le Grand, le vrai fondateur de la grandeur prussienne? A-t-il été seulement un habile homme de guerre, un rusé diplomate, un amateur des lettres? Peut-on le considérer aussi comme le fondateur de l'école primaire, l'apôtre de l'enseignement populaire en Allemagne? Les deux auteurs dont nous venons de mentionner les écrits diffèrent absolument sur ce point.

Le premier, le Dr Jürgen-Bona Meyer, professeur à l'université de Bonn, voit dans Frédéric l'ardent propagateur de l'instruction du peuple; il vante ses écrits pédagogiques, il rapporte et commente avec de chaleureux éloges la moindre parole tombée de la bouche royale sur ce sujet. Il étudie avec un soin religieux l'organisation des écoles sous le règne de ce prince, rapporte ses différents règlements, rescrits et ordonnances en cette matière.

Il ne lui est pas difficile de trouver à louer, car en effet, « le Règlement scolaire général de la monarchie prussienne » a une grande valeur, surtout pour l'époque où il a été écrit, et il est resté, sauf les changements et améliorations que le temps ne pouvait manquer d'amener, la charte de l'enseignement primaire en Prusse.

On ne peut nier que Frédéric n'ait été un prince intelligent, qu'il n'ait vu clair en bien des choses qu'un Louis XV ou un Louis XVI ne comprenaient pas, et qu'il n'ait senti l'importance de l'instruction pour le développemnt de la force et de la richesse publiques. M. Meyer cite de lui des paroles dignes de remarque : « Je ne souhaite rien plus, disait Frédéric, que de régner sur un peuple aux sentiments nobles, à la pensée libre, qui ait tout ensemble la force et la liberté de penser, d'agir, d'écrire et de parler, de vaincre ou de mourir. La superstition, le despotisme intellectuel et l'intolérance paralysent le développement des talents; la liberté de penser élève l'esprit et le cœur. »

A considérer de telles paroles, et tant d'autres analogues qu'il a prononcées, quelques-uns de ses écrits et de ses édits, on peut s'expliquer que M. Meyer salue en lui le grand homme qui a devancé son siècle, qui n'a pas été compris de ses contemporains, suivi par son peuple, et qui reste comme l'idéal d'un souverain.

Mais d'autre part, M. Robert Seidel, maître secondaire à Mollis (Suisse), conteste absolument à Frédéric le titre qu'on lui a si complaisamment donné de « héros de la culture germanique ». Il ne voit en lui qu'un despote intelligent, éclairé, amoureux de la gloire, mais qui en réalité n'éprouvait aucun amour, pour le peuple, et ne lui accordait même aucune estime. Il a parlé en fort bons termes des bienfaits de la liberté de pensée, mais il n'a rien fait pour la procurer à son pays; il n'a rien fait pour arracher son peuple à la nuit de l'ignorance. Il serait facile au contraire de signaler ses efforts pour le maintenir dans l'obéissance et dans la servitude.

Ces appréciations de M. Seidel, qu'il appuie de preuves et de faits, seront certainement désagréables et peut-être nouvelles aux admirateurs traditionnels du grand Frédéric; mais l'histoire semble les justifier. Si l'on y regarde de près, on s'aperçoit en effet que les ordonnances réellement remarquables sur l'instruction et les écoles du peuple n'émanent guère de Frédéric, plus soucieux de guerres que d'écoles, mais de Hecker, son intelligent serviteur. Hecker avait créé à Berlin un séminaire destiné à former des maîtres d'école et

des sacristains; c'est lui aussi qui écrivit et fit signer à Frédéric en 1763 le règlement scolaire dont il est le véritable auteur.

Quant au roi, personnellement, que fit-il? Il accorda quelques maigres subsides qui formèrent « le fonds des grâces scolaires », destiné à venir en aide, dans la province de Poméranie, dans la marche de Brandebourg, à quelques pauvres instituteurs qui mouraient littéralement de faim. Beaucoup d'entre eux n'arrivaient seulement pas à se faire un traitement de dix thalers par an (37 fr. 50 c.). Pendant equ le roi accordait un capital de cent mille thalers dont le revenu seul devait être distribué aux plus pauvres, le budget annuel de l'État se composait de 20 millions de thalers, dont l'armée absorbait la presque totalité.

Et quand les soldats de Frédéric, fourbus, écloppés, mutilés, ne pouvaient plus lui servir à rien, il donnait au département ecclésiastique l'ordre de les employer comme maîtres d'école. C'était un moyen de leur assurer une maigre pension de retraite. Il avait pourtant songé à imposer une condition : il fallut au moins qu'ils sussent lire, écrire et compter.

En vérité, il paraît difficile de faire de Frédéric le bienfaiteur ou le régénérateur de l'instruction populaire, et les sévères critiques de M. Seidel semblent plus justes que les éloges hyperboliques de M. Meyer.

Les œuvres pédagogiques de Luther, réunies en un volume par le Dr *J.-Chr.-Gottlob Schumann* (Dr *Martin Luther's pädagogische Schriften*); Vienne et Leipzig, Pichler, 1884. — Ce volume a été publié par M. Schumann à l'occasion du 400me anniversaire de la naissance du grand réformateur. Il est précédé d'une courte et intéressante biographie de Luther, d'une centaine de pages, faite avec soin, avec exactitude et en recourant aux sources. L'auteur est un fervent luthérien, mais son amour pour son héros ne se manifeste pas au détriment de la vérité historique.

Luther n'a pas été un pédagogue au sens strict du mot; il n'a pas élaboré un système d'éducation; mais il a beaucoup écrit et agi en faveur de l'instruction populaire, et l'on trouve dans ses écrits des pages admirables, pleines de sève, encore aujourd'hui utiles à relire, sur ce sujet qui lui paraissait à si juste titre l'un des plus dignes d'attention et de dévouement. Ces pages, dispersées dans son œuvre immense, sont réunies dans ce volume. Ce sont des écrits complets ou d'importants fragments. C'est d'abord son « Sermon sur la noblesse », 1549; puis ce sont ses pages adressées « A la noblesse chrétienne de la nation allemande sur la réformation du christianisme ». C'est son sermon prêché et publié à Wittenberg en 1530: « Que l'on doit envoyer les enfants aux écoles. » etc., etc.

L'éditeur, qui a collationné minutieusement le texte avec les manuscrits ou avec les éditions les plus sûres, a cru devoir conserver religieusement les expressions démodées et inintelligibles

aujourd'hui, ainsi que l'orthographe parfois un peu chargée et fantaisiste de Luther. Cette fidélité absolue rendrait la lecture passablement difficile, si elle n'était souvent éclairée par des notes explicatives qui portent tant sur les mots que sur les choses. J. S.

Langue anglaise.

La question de la gratuité et les intentions de Sir Lyon Playfair. — Les journaux scolaires de Londres ont commenté diversement l'attitude de Sir Lyon Playfair, le nouveau vice-président du Comité d'éducation du Conseil privé, au sujet de la question de la gratuité. Le *School Guardian*, journal des écoles soutenues par la *National Society*, ce qui veut dire l'Église anglicane (il ne faut pas se tromper aux étiquettes), s'est vivement réjoui de ce que Sir Lyon Playfair a annoncé à la Chambre des communes, en réponse à une question de M. Cobb, que le gouvernement était décidé à attendre le résultat de l'enquête commencée par la Commission royale récemment nommée. On sait que les enquêtes des Commissions royales anglaises, généralement très sérieuses, se prolongent souvent pendant des années. Les ennemis de la gratuité sont donc enchantés de la perspective de voir le débat ajourné *sine die*. Le *School Board Chronicle*, que raille le *School Guardian*, était peut-être néanmoins dans le vrai en prophétisant « qu'un homme aussi exceptionnellement et énergiquement pratique » que Sir Lyon Playfair saurait profiter de quelque occasion ou en faire naître une pour remédier aux besoins urgents. L'Angleterre traverse en ce moment une crise grave, pendant laquelle il est naturel que les grands problèmes de l'éducation nationale restent à l'arrière-plan. M. Gladstone, qu'on accuse avec raison de pousser parfois la logique jusqu'à la témérité, mais auquel on ne saurait refuser de généreuses intentions et une audace rare chez un vieillard, veut montrer à l'Irlande qu'il y aura eu au moins un homme d'État anglais sincèrement désireux de lui rendre justice, et capable de risquer même sa popularité pour lui faire faire l'essai loyal du *Home rule*. Cette tentative — dont dépend le sort du ministère — absorbe trop l'attention du Parlement pour que l'on puisse s'attendre à voir Sir Lyon Playfair arborer en ce moment son drapeau de réformes de l'instruction publique; mais on peut être certain qu'il n'y a pas renoncé : le *School Guardian* se hâte trop de triompher. Nous avons la conviction que le successeur de M. Mundella, si son parti reste au pouvoir, ne laissera pas la Commission royale enterrer des projets de loi dont la misère actuelle des classes industrielles en Angleterre n'a fait que démontrer davantage l'impérieuse nécessité.

L'étude de la géographie répugne-t-elle aux enfants ? — Sous ce titre, M. R. H. Quick, dont l'opinion fait autorité en Angleterre en matière de pédagogie, a donné récemment dans le *Journal of Education* de Londres un résumé de ses vues sur les moyens de rendre la

géographie attrayante aux écoliers. Malgré le ton un peu paradoxal de certains de ses conseils, on reconnaîtra qu'ils émanent d'une réflexion approfondie. En voici la conclusion :

1° Vendez au poids du papier toutes les géographies que vous ou vos élèves pouvez posséder.

2° Ne cherchez pas à « mettre en vogue artificiellement » dans l'esprit de vos élèves un sujet quelconque, mais donnez-vous comme but d'établir pour vous-mêmes certains points d'intérêt et voyez ensuite si vous ne pouvez pas faire partager votre intérêt.

3° Pour commencer, rattachez toute notion géographique à des personnalités. Prenez par exemple quelque récit de voyage amusant, comme les *Lettres des hautes altitudes*, par lord Dufferin, les *Indes occidentales* d'Anthony Trollope ou les *Monastères du Levant* de Curzon. Lisez d'abord pour vous en suivant avec soin le voyageur sur la carte. Ensuite parlez de lui à vos élèves, vous bornant aux points les plus frappants du récit, et de temps en temps en citant le langage même du narrateur.

4° Que vos élèves suivent le voyageur non seulement sur l'atlas, mais aussi sur une carte esquissée par vous au tableau noir avec le tracé de son itinéraire. Les enfants prennent vite goût à ces cartes, surtout quand on les fait avec des crayons de couleur comme ceux de Hardmuth, par exemple ; et si l'on adopte l'admirable système recommandé par M. P. E. Swinstead dans sa conférence sur le tracé des cartes de mémoire (V. *Educational Times* de novembre dernier) et dans son livre intitulé *How to draw a map from memory* (Simpkin and Co.), ils s'habitueront vite à conserver dans l'œil de l'esprit la mémoire des lieux et des villes dont on leur parle.

5° Évitez avec soin tout ce qu'on a coutume d'appeler « les renseignements utiles ». Ne donnez à vos élèves que ce que vous avez trouvé intéressant vous-même et ce qui les intéresse aussi. Une fois qu'un nom les a intéressés, les informations viendront graduellement se grouper autour de ce nom sans effort de votre part ni du leur. Un nom qui vous a intéressé dans votre enfance reste intéressant pour vous pendant toute votre vie. « Dans le récent conflit entre l'Espagne et l'Allemagne, il me semblait que j'étais personnellement intéressé dans la question parce que j'avais lu il y a quelque quarante ans le naufrage de l'*Antilope* et les aventures du capitaine Wilson et de ses marins sur les îles Pelew. »

Si l'on cherche ainsi à donner à la géographie un intérêt personnel, on peut appeler à l'aide une magnifique troupe de voyageurs et d'aventuriers depuis Marco Polo jusqu'au Macgregor du Robroy Canoe. L'intérêt une fois excité, on aborde par degrés les mœurs, climats, systèmes de gouvernement, et enfin on peut renoncer aux personnalités pour étudier non un manuel scolaire — mais quelque bon livre comme ceux de Maury, Reclus ou Huxley sur la géographie physique. B. B.

Ces citations, nous l'espérons, auront suffi pour donner une idée exacte de l'ouvrage de M. Gabelli. Écrit dans une langue nette, colorée, relativement sobre, plein d'une foi robuste dans l'avenir de l'éducation populaire, quoique sensible aux difficultés qu'elle présente, aussi bien sous une monarchie libérale que dans une république démocratique, ce petit livre mérite d'être recommandé à l'attention de nos compatriotes et pourrait tenter quelque traducteur français.

De l'éducation moderne, par M. *Fornelli*; un vol. 216 pages; Turin, 1884. — Dans la *Bibliothèque internationale de pédagogie didactique* qui paraît à Turin depuis quelques années, M. Fornelli a publié en 1884 un volume intitulé *De l'éducation moderne* (1).

M. Fornelli n'est pas un nouveau venu dans les questions pédagogiques. En 1870 il publiait un travail sur *l'Instruction obligatoire et les moyens de l'appliquer en Italie*. D'autres écrits ont signalé son nom à l'attention du public : *Il Giacobinismo nell' istruzione* (1883), *L'Insegnamento pubblico ai tempi nostri* (1881). L'ouvrage dont nous rendons compte aujourd'hui n'est que le développement et la suite des précédents.

Ce qui fait pour des lecteurs français l'intérêt de ce livre, c'est qu'il agite les questions mêmes qui à l'heure présente nous passionnent en France. Comme nous, l'Italie a laïcisé ses écoles élémentaires; comme nous, elle est préoccupée, moins de dresser des programmes d'instruction, ce qui est relativement facile, que d'organiser, comme base de l'éducation morale, un enseignement désormais affranchi de la tutelle ecclésiastique. Sur bien des points, l'ouvrage de M. Fornelli n'est qu'une réponse italienne, et un peu différente, aux grands problèmes posés par M. Vessiot dans son beau livre de *l'Éducation à l'école*.

M. Fornelli fait remarquer avec raison qu'on n'a atteint qu'un résultat purement négatif, en excluant les ecclésiastiques de l'enseignement public. A cette laïcisation extérieure doit succéder une réforme intérieure de l'école. Si l'école n'est plus soumise à la domination d'une religion ou d'une secte religieuse et de ses ministres, où devra-t-elle chercher ses inspirations? Le pédagogue italien répond que c'est dans la science. « La raison humaine, dit-il avec force, a jusqu'ici formé la science : c'est à la science de former à son tour la raison ! »

Par science, d'ailleurs, il entend moins un grand nombre de connaissances, que l'esprit scientifique, l'habitude de rechercher les causes réelles des choses, la tendance déterministe. Sur ce point que de progrès à faire, même dans les rangs de la société la plus éclairée! La plupart de nos contemporains, dit M. Fornelli, se contredisent

(1) L'ouvrage de M. Fornelli est le n° 4 de cette collection qui comprend : 1° *La Révolution et la pédagogie moderne* de Pierre Siciliani, dont nous avons récemment annoncé la mort; 2° Les *Questions pédagogiques*, de M. François Venisli, le directeur de la *Revue pédagogique* italienne; 3° Les *Questions didactiques*, du même auteur.

dans leurs actions et dans leurs pensées : par leurs pensées ils sont avec l'avenir, ils ne croient plus aux miracles, ils sont fermement convaincus de l'enchaînement nécessaire des causes et des effets; par leurs actions et par leurs sentiments, ils sont toujours avec le passé, ils croient encore aux histoires de la Salette et autres lieux. C'est à combattre ces préjugés que doit tendre l'école populaire, en développant continuellement et efficacement la conception de la causalité naturelle, et aussi le vif sentiment de la responsabilité humaine. La vérité du déterminisme, d'après M. Fornelli, n'empêche pas en effet qu'une partie de nos actions doive être attribuée à nous-mêmes et rien qu'à nous.

Il serait trop long de montrer comment à la lumière de ces principes généraux M. Fornelli passe successivement en revue les diverses parties des études élémentaires. Nous nous bornerons à citer quelques-unes des questions qu'il traite avec le plus d'ampleur.

Il se plaint que par une fausse application de la méthode naturelle et intuitive on en vienne à trop retarder chez l'enfant l'éducation des idées abstraites et générales, et par exemple à séparer absolument l'enseignement pratique de la langue de l'étude de la grammaire.

Il demande que l'enseignement scientifique soit dirigé de façon à éveiller et à modérer en même temps le sentiment de l'infini, « source éternelle de toute religion». Il montre l'influence éducative des notions de science sociale, de l'histoire en particulier. Il attache une extrême importance à l'étude d'un « catéchisme *moral et politique* », où le peuple apprendra à la fois ses devoirs et ses droits.

Voici encore quelques chapitres à signaler : « Pour le bien-être de la multitude il est nécessaire aujourd'hui que les *notions d'économie* fassent partie de la culture générale du peuple. — L'intimité de la vie de famille, la vie retirée et chaste des femmes sont choses sur lesquelles il est besoin d'insister dans l'éducation de l'école. — Les aptitudes naturelles de la race italienne et son glorieux passé musical imposent l'enseignement de la musique comme l'instrument le plus efficace de l'éducation populaire. »

Les derniers chapitres de l'ouvrage sont consacrés à discuter la discipline des *réactions naturelles*, et la maxime qui veut que l'éducation consiste à développer harmonieusement et également toutes les facultés.

Nous en avons assez dit pour prouver l'importance d'un livre qui touche à tant de questions et qui les examine avec sincérité, avec une grande liberté d'allures, avec une riche abondance d'idées. Le plus grave défaut serait peut-être dans certaines « longueries » de forme, l'auteur, pour ainsi dire, saluant à chaque page son public et s'inquiétant outre mesure de savoir si les lecteurs feront bon accueil à son opinion, s'ils lui accorderont une bienveillance à laquelle il a assurément tous les droits.

Gabriel COMPAYRÉ.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

La Société d'enseignement professionnel du Rhone. — Fondée depuis vingt et un ans, la Société professionnelle du Rhône donne aux adultes des deux sexes une instruction appropriée à chaque profession. Elle obtient de sérieux résultats dont le dernier compte-rendu des travaux de l'année scolaire 1884-1885 fournit la preuve. Le nombre des élèves qui ont fréquenté les cours pendant cette période s'est élevé à 7,311 au lieu de 8,012 en 1883-1884. Cette diminution s'explique par le ralentissement des affaires. « C'est la deuxième fois, dit le directeur dans son rapport, depuis la création de la Société, que nous avons à annoncer une diminution dans le nombre de nos élèves. Le même fait s'était déjà produit il y a sept ans, en 1877-1878, et pour le même motif... Mais si l'année 1884-1885 est inférieure à la précédente en ce qui concerne le nombre des auditeurs, nous n'en avons, au contraire, jamais eu de meilleure à tous les autres points de vue.

» C'est ainsi que 4,600 élèves, c'est-à-dire près de 63 °/₀ du nombre total des inscrits, suivaient encore les cours dans le dernier mois de leur fonctionnement. La proportion était de 60 °/₀ l'année dernière. C'est donc 3 °/₀ de gagnés sur l'assiduité générale.

» Mais le résultat est bien plus remarquable encore en ce qui concerne les mentions d'assiduité. Il en a été décerné 1,416, au lieu de 1,354 l'année dernière, c'est-à-dire qu'il y a eu 62 mentions d'assiduité de plus avec 700 élèves de moins. Par conséquent, 18 °/₀ des élèves n'ont jamais manqué à aucune des leçons de leur cours respectifs, sous quelque prétexte que ce soit. N'est-ce pas admirable?

» Ce chiffre de 18 °/₀, que nous n'avions encore jamais atteint, nous l'étalons devant vous avec un certain orgueil, parce que nous croyons que c'est dans l'assiduité réellement exceptionnelle de nos élèves que gît une des principales forces de notre institution. La difficulté d'obtenir l'assiduité est, en effet, la véritable pierre d'achoppement des cours d'adultes. Et cette difficulté a été résolue dans nos cours avec un bonheur qui ne peut s'expliquer que par la ténacité particulière du caractère lyonnais. »

Les cours sont au nombre de 150, 80 pour hommes, 56 pour dames, et 14 mixtes. Ce sont des cours de mathématiques, de chimie, de grammaire, de dessin, de langues vivantes, de comptabilité, etc. Le caractère de l'enseignement qui y est donné a été défini dans le discours que M. Hippolyte Maze prononça à la dernière réunion de l'assemblée générale, en qualité de président : « Nous sommes heureux de constater, disait-il, que dans vos cours professionnels comme dans votre belle école de la Martinière, si vous avez admis le travail manuel, vous l'avez subordonné à la culture générale de l'esprit, à l'ensemble des études; vous n'avez mis ni l'école dans l'atelier ni même

l'atelier dans l'école, mais bien l'atelier à côté de l'école; vous avez dit aux enfants de Lyon: « Chez nous vous vous délasserez des études » intellectuelles en vous exerçant à manier les outils; » et vous leur enseignez le tissage, la fabrication de la soie, la couture, la confection, en même temps que l'histoire et la géographie, la littérature française, les langues vivantes et même le droit. Nous ne saurions trop vous encourager à persister dans cette voie. »

MONOGRAPHIES COMMUNALES DU DÉPARTEMENT DE L'ARIÈGE. — Le *Bulletin* du département de l'Ariège rend compte d'intéressantes monographies communales exécutées par les soins de M. Paul Baby, commis de direction des postes et télégraphes.

« Pour répandre plus facilement la connaissance de la géographie du département, l'auteur a imaginé de se servir des cahiers destinés aux devoirs journaliers des élèves; ces couvertures portent d'un côté une carte de la commune au 1/50,000 avec tous les détails topographiques, le chef-lieu, les hameaux, les écarts, les principales altitudes, etc.; d'un autre côté, une note descriptive de la commune comprenant la situation, le relief du sol, les cours d'eau, la géologie, le climat, l'agriculture, le commerce, l'industrie, les sources minérales, les voies de communication, l'administration, la population, l'histoire, les curiosités monumentales, pittoresques, et naturelles. »

Ces cartes et ces monographies ont été réunies en un volume pour l'usage des maîtres.

LES EXPOSITIONS SCOLAIRES ANNONCÉES POUR 1886. — La *Revue* a déjà parlé de deux expositions scolaires qui auront lieu à Nantes et à Sedan; la première, d'un caractère spécial, faite en vue de l'enseignement géographique à l'école; la seconde comprenant toutes les branches de l'enseignement primaire. D'autres expositions, toutes organisées à l'occasion des concours régionaux, ouvriront dans le courant de l'été. A Chambéry seront seuls exposés les travaux qui se rapportent à l'agriculture. A Clermont la plus large place sera donnée à cet enseignement sans que toutefois les autres soient exclus. Une exposition pédagogique sera annexée à l'exposition des sciences et arts à Limoges. Enfin, la ville d'Agen fera coïncider une exposition scolaire générale avec la réunion du concours régional agricole.

Ces expositions faites périodiquement, en permettant d'apprécier les progrès des élèves et l'enseignement donné par les maîtres, sont de nature à stimuler par l'émulation le zèle de tous.

REMPLACEMENT ET RÉVOCATION. DANS QUEL CAS Y A-T-IL PERTE POUR LE FONCTIONNAIRE DU DROIT A PENSION? — Par arrêt du 27 novembre 1885, le Conseil d'État a statué que la révocation disciplinaire seule, à la différence du simple remplacement par mesure administrative, fait perdre au fonctionnaire civil ses droits à une pension de retraite.

Il y a en effet, dit M. le commissaire du gouvernement Gomel

dans son rapport, deux sortes très différentes de révocations: l'une purement administrative, l'autre disciplinaire. La première consiste uniquement dans la perte de l'emploi ; elle est généralement motivée par l'insuffisance du fonctionnaire, par des modifications apportées à l'organisation d'un service, ou par des considérations politiques; elle n'entache pas l'honneur de celui qui en est l'objet, et elle n'emporte aucune déchéance... Au contraire, l'employé qui a été frappé d'une révocation disciplinaire se trouve par cela même atteint jusqu'à un certain point dans sa considération, et il perd ses droits à pension, en vertu de l'art. 27 de la loi du 9 juin 1853.

Avis relatif aux frais de voyage et de séjour a Paris pour divers examens de l'enseignement primaire. — Le ministre de l'instruction publique a publié l'avis ci-dessous que nous croyons devoir reproduire en raison du nombre des personnes intéressées à le connaître :

Les aspirants et aspirantes au certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices, ainsi que les aspirants et aspirantes au professorat des écoles normales, sont informés qu'il ne sera plus accordé à l'avenir de frais de voyage ou de séjour à Paris aux candidats déclarés admissibles aux épreuves orales.

Les écoles françaises a Chang-Haï. — La majorité du conseil municipal de la concession française de Chang-Haï a décidé, sur la proposition du consul général de France en cette ville, la création d'écoles gratuites pour l'enseignement de la langue française aux Chinois.

Les sommes nécessaires à l'installation de deux écoles ont été votées par ce conseil le 14 janvier dernier, grâce au concours de M. Chapsal, agent des Messageries maritimes. Deux maisons ont été louées, et les professeurs, à la date où cette communication est faite, n'attendent plus que l'installation du matériel scolaire. Pour inspirer pleine confiance aux familles chinoises, deux ou trois personnages chinois des plus importants seront invités à faire partie du Conseil de surveillance des écoles municipales.

Ces nouveaux établissements fourniront en peu de temps une pépinière de jeunes gens parlant la langue française et pouvant aider nos ingénieurs dans leurs travaux de chemins de fer ou ceux de nos négociants qui établiront des comptoirs dans l'Extrême Orient.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — Le 5 avril est mort à Londres, après une longue maladie, M. W. E. Forster, l'un des hommes d'Etat les plus marquants du parti libéral anglais. Entré en 1868 dans le premier cabinet Gladstone comme vice-président du Comité d'éducation du Conseil privé, c'est-à-dire comme chef du département d'éducation, ce fut lui qui eut l'honneur de préparer et de présenter à la Chambre des communes, le 17 février 1870, le bill célèbre qui est devenu l'*Elementary Education Act.* M. Forster a occupé plus tard une autre fonction dans laquelle il a été en butte à de violentes attaques, celle de secrétaire d'Etat pour l'Irlande. Il était né en 1818.

Belgique. — Le Congrès de 1886 de la Fédération des instituteurs belges se tiendra à Namur, probablement les 5, 6 et 7 septembre. L'ordre du jour sera le suivant :

1re question. — Pension des instituteurs. Pension des veuves.

2me question. — Etude des bases d'un projet de réorganisation de l'enseignement primaire.

3me question. — A quelles conditions doit satisfaire l'école normale pour qu'elle mette l'instituteur en état de remplir convenablement ses fonctions?

4e question. — Dessin. Examen : 1° des méthodes et procédés suivis actuellement dans les écoles primaires ; 2° des programmes de cet enseignement.

Le comité de la Fédération a délégué deux de ses membres pour la représenter au 17e congrès de l'*Union nationale des instituteurs* d'Angleterre qui aura lieu à Bradford du 26 au 29 avril.

Hollande — Le débat sur la révision de la constitution s'est ouvert le 17 mars devant la seconde Chambre des Etats-Généraux. Nous avons déjà expliqué (Voir le Courrier de l'Extérieur de décembre 1885, t. VII, p. 576) que cette revision constitutionnelle est rendue nécessaire par le décès de l'heritier de la couronne, qui oblige à modifier les dispositions réglant la succession au trône; et que les conservateurs veulent en profiter pour obtenir des changements dans l'article 194, relatif à l'instruction publique.

Dès l'ouverture de la discussion générale, la droite, c'est-à-dire la coalition des catholiques et des orthodoxes protestants, a demandé la priorité pour la révision de l'article 194; et à une voix de majorité — par quarante et un votes contre quarante — elle a remporté sur ce point une première victoire.

La discussion de l'art 194 a donc commencé, et elle n'est pas achevée à l'heure où nous écrivons. Nous avons reproduit (t. VII, p. 576) le texte de l'article actuellement en vigueur, ainsi que le texte nouveau proposé par le gouvernement. Deux autres rédactions ont encore été présentées, l'une par la droite, l'autre par la gauche. Les voici :

Rédaction de la gauche.

L'enseignement est libre, sous réserve du contrôle de l'autorité, et, en qui concerne l'enseignement secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité à exiger des maitres : l'une et l'autre chose à régler par la loi.

Rédaction de la droite.

L'enseignement est l'objet des soins constants du gouvernement.

L'enseignement est libre.

La surveillance de l'autorité sur l'enseignement en général, l'organisation de l'enseignement public, et, en ce qui concerne l'enseignement

L'organisation de l'enseignement public est réglée par la loi.

L'enseignement primaire est organisé de façon à offrir aux parents ou tuteurs la faculté de donner à leurs enfants ou pupilles une instruction primaire suffisante, sans que leurs croyances religieuses aient à en souffrir.

primaire, les conditions de moralité et de capacité à exiger de l'instituteur, sont réglées par la loi.

Les écoles publiques sont accessibles aux élèves sans distinction de croyances religieuses.

Dans ou pour chaque commune est donné un enseignement primaire suffisant pour les besoins de la population. Il est donné, en tant qu'il n'y sera pas pourvu d'autre manière, dans des écoles publiques par les soins de l'autorité; il est donné aux indigents gratuitement, aux autres élèves contre le paiement d'une équitable rétribution.

Il pourra être contribué des deniers publics aux dépenses de l'enseignement privé, d'après des règles à déterminer par la loi, que cet enseignement se conforme ou non à la règle établie au quatrième alinéa pour les écoles publiques.

Italie. — La Chambre des députés aura prochainement à s'occuper d'une proposition de loi sur les salles d'asile, dûe à l'initiative parlementaire, et dont la prise en considération avait été votée le 16 mai 1884. La commission à laquelle cette proposition a été renvoyée vient de présenter son rapport. Actuellement, les salles d'asile relèvent du ministère de l'intérieur, comme établissements de bienfaisance. Le projet, tout en laissant au ministère de l'intérieur l'administration économique des salles d'asile, en attribue la direction pédagogique au ministère de l'instruction publique, et prévoit l'inscription, au budget de ce ministère, d'un crédit annuel de 100,000 francs au moins, pour être employé en faveur de ces établissements.

— La Chambre a pris en considération une proposition du député Rinaldi, ayant pour but de renforcer les dispositions de la loi du 15 juillet 1877 sur l'instruction obligatoire. Aux termes de la proposition, les syndics (maires) remettront chaque mois au préteur la liste des parents qui négligent d'envoyer leurs enfants à l'école; le préteur procédera d'office contre ceux-ci pour l'application des peines prévues par la loi sur l'obligation, et il en référera au procureur du roi pour l'application de l'article 233 du code civil (déchéance de la puissance paternelle à l'égard du père qui en abuse ou néglige les devoirs qu'elle lui impose). Pendant toute la durée de l'inobservation de la loi, le père ou le tuteur sera privé de ses droits électoraux et ne pourra recevoir aucun secours des bureaux de bienfaisance.

Le Gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 8334-6.

Nouvelle série. Tome VIII. N° 5. 15 Mai 1886.

REVUE PÉDAGOGIQUE

SOIXANTE ANS DE SOUVENIRS

Par M. E. Legouvé, de l'Académie française.

Monsieur et cher Directeur,

J'ai lu avec un vif plaisir dans la *Causerie littéraire* du 15 mars dernier les quelques pages spirituelles que votre collaborateur et mon ami M. Bigot accordait aux *Soixante ans de souvenirs*, de M. Legouvé. Le critique ordinaire de votre *Revue* a considéré surtout le narrateur, qui, en sa qualité d'auteur dramatique, est aussi un metteur en scène incomparable. Il a été surtout charmé de l'intérêt anecdotique que présente ce premier volume, et il en a extrait quelques tableaux fort gais et quelques portraits bien vivants qui donnent grande envie de lire tout le reste.

Me permettrez-vous de reparler de ce livre, mais en me plaçant à un autre point de vue? Et, puisqu'il s'agit ici de pédagogie et d'éducation, ne pensez-vous pas qu'il y ait quelque avantage à rechercher, à retrouver toujours chez M. Legouvé le moraliste aimable et l'éducateur pénétrant, qui se trahissent un peu partout dans ses ouvrages, et qui, dans celui-ci, ajoutent au singulier agrément des récits et des souvenirs un profit spécial que je ne voudrais pas laisser perdre pour vos lecteurs? Je n'ai pas la prétention de faire une étude en règle, et la forme que j'adopte vous en avertit assez. Je voudrais simplement vous communiquer mes impressions, mes réflexions, dans l'ordre où elles me sont venues à la lecture, c'est-à-dire un peu au hasard, et les appuyer de citations frappantes. D'ailleurs, M. Legouvé me saurait peu de gré de monter en chaire à propos d'un livre si éloigné de tout pédantisme, et tout entier écrit d'une plume si jeune et si alerte.

« Si jamais j'écris mes *Mémoires*, disait-il un jour à Sainte-

Beuve, je devrai les intituler *les Mémoires des autres.* » J'ajouterai que si l'on voulait mettre une épigraphe à la première page du livre, on en trouverait une bien belle : « A la reconnaissance! » En effet, on est touché de voir avec quel soin religieux, de chapitre en chapitre, et comme si ce sentiment lui servait de fil conducteur, M. Legouvé nous expose ce qu'il a dû *aux autres*, à son père d'abord, qu'il a si peu connu, mais auquel il aime à restituer le principe des sympathies qui lui rendirent le monde bienveillant et la vie littéraire facile. Cette piété filiale lui a porté bonheur. Rien de plus touchant que le récit qu'il fait de la séance académique où, couronné à la suite du concours de poésie, il évoque avec une si naturelle émotion le souvenir de l'auteur du *Mérite des femmes*. C'est ensuite Bouilly, l'aimable conteur, le tuteur plus qu'intègre, à qui il dut la conservation de son patrimoine négligé, gaspillé, puis sauvé, surveillé, triplé! Il est bon de l'entendre parler avec des larmes de ces huit ans de paternité volontaire, durant lesquels « cet excellent homme avait pris sur ses travaux d'homme de lettres, sur ses plaisirs d'homme du monde, sur ses devoirs de père de famille, pour reconstruire lentement le petit héritage du fils orphelin de son ami ». Quarante-trois ans après la mort de Bouilly, il se sentait encore le cœur serré de ne pouvoir partager avec lui chacune de ses joies, chacun de ses succès.

Il est un autre genre de reconnaissance, plus rare celui-là, parce qu'il fait d'ordinaire violence à notre amour-propre, en retranchant quelque chose aux qualités que l'on est toujours tenté de s'attribuer : c'est l'aveu de ce qu'on doit à l'esprit des autres. Sans doute, un homme, un auteur n'est jamais que le développement de soi-même; mais, dit M. Legouvé, « pas une phase de ce développement, où je n'aie trouvé un auxiliaire, parfois un initiateur ». L'histoire de Tobie et de l'ange lui revient à la mémoire : « Dans cette succession de vicissitudes et de transformations de toute sorte, toujours, au moment décisif, s'est présenté à moi, sous forme de jeune homme ou de vieillard, d'inconnu ou d'illustre, un *envoyé* qui m'a servi de conducteur.... Oui, je crois fermement que chacun de nous, s'il remonte le cours de sa vie, se convaincra que, quelque profession qu'il ait exercée, quelque rang qu'il ait occupé, quelque épreuve qu'il

ait traversée, presque toujours, à l'instant critique, il a vu une main, il a entendu une voix qui lui a indiqué la route, et souvent même s'est offerte à l'y diriger; le tout est de reconnaître cette voix, de suivre cette main; et, une fois le service reçu, de le rendre à votre tour. »

Ne pensez-vous pas, Monsieur et cher directeur, que nos jeunes maîtres devraient méditer ce passage, et ne pas le perdre de vue dans leur carrière? Que d'enfants, que d'adolescents, dans les lycées et les écoles, ont besoin qu'on leur tende cette main, qu'on leur fasse entendre cette voix, et demeureraient des forces presque improductives, si la généreuse et clairvoyante protection d'un maître ne s'exerçait à lire dans leurs esprits et dans leurs âmes, ne les tirait de la foule, et ne les plaçait dans un terrain favorable! Et chez M. Legouvé ce n'est pas une reconnaissance en l'air : tout aussitôt la preuve arrive, et nous voici d'emblée au cœur même de ses *Souvenirs*.

Il nous apprend tour à tour ce qu'il a dû à Casimir Delavigne, à Lemercier, à Jouy, à Scribe, à Béranger, à bien d'autres. On voudrait citer ici les deux belles lettres où Béranger lui donne de si sages et de si nobles conseils, « car il aimait tant tout ce qui ressemblait à une espérance, à une promesse de talent, que souvent il n'attendait point que les débutants vinssent à lui, il allait à eux.... » Ne pourrait-on pas appliquer ces mots à M. Legouvé lui-même, et n'est-ce pas son portrait qu'il esquisse sans y songer? Et Béranger ajoutait : « Ne faites pas comme tous ceux qui se contentent de l'art pour l'art; cherchez en vous s'il n'existe pas quelque croyance ou de patrie ou d'humanité, à laquelle vous puissiez rattacher vos efforts et vos pensées.... surtout occupez-vous des autres plus que de vous-même. » Et celui qui cite ces belles paroles a le droit d'ajouter : « Cette lettre m'a bien souvent conseillé »; et, en la rappelant, il a raison de penser qu'elle sera utile à d'autres; et je le pense aussi en la résumant. Mais ce qui est une marque bien particulière de gratitude, c'est que M. Legouvé consent à s'humilier pour donner à ses protecteurs des mérites de plus. Delavigne, en critiquant ses premiers vers, lui apprit à travailler; d'autres lui firent entendre pour ses ouvrages de théâtre des avis efficaces. Il avoue, à la fois, des imperfections qu'il aurait dû

omettre et des conseils qu'il aurait pu passer sous silence. Que d'hommes qui confesseraient les torts de leur cœur et de leur conduite, et qui n'avoueraient pas ceux de leur esprit!

Ces études sur ses protecteurs et ses initiateurs littéraires ont encore un autre intérêt que je recommande aux jeunes gens, aux jeunes maîtres, si prompts à trancher toutes les questions et à juger superficiellement hommes et choses. Outre que l'histoire des lettres est de l'histoire aussi, et qu'il serait bon de la mieux connaître à tous les degrés de l'enseignement, il y a là une grande et utile leçon d'indulgence littéraire. Parmi ces noms qui ont eu leur heure de notoriété honorable, parfois même de célébrité passagère, n'en est-il donc pas qui mériteraient mieux que le dédain dont les accable aujourd'hui l'ignorance? En louant encore, en expliquant surtout des œuvres que la mode et le goût public ont, dès longtemps, abandonnées, M. Legouvé ne se contente pas d'écrire de piquants chapitres d'histoire littéraire, il fait mieux: il enseigne le respect sous une de ses formes les moins communes. Oui, il faut savoir replacer les œuvres dans leur milieu, dans leur cadre; il faut équitablement faire la part du mal et du bien, de la mort et de la vie; il ne faut pas craindre de signaler ce qui reste digne d'éloge, et de montrer que souvent l'œuvre disparue a servi plus qu'on ne croit à l'œuvre durable; que l'effort oublié des uns n'a pas été inutile au succès éclatant des autres; et que s'il y a, dans l'histoire politique, des générations en apparence sacrifiées, pour le plus sûr avantage de celles qui suivront, il y a dans l'histoire des lettres des écrivains qui en préparent d'autres, et sans lesquels peut-être les plus grands n'existeraient pas. « Le progrès, dit M. Legouvé, est un tout qui s'épelle lettre à lettre; l'un dit A, l'autre B; nul ne prononce le mot tout entier. »

En prenant en main la cause de ces esprits distingués, qui furent de leur temps et ne pouvaient anticiper sur le nôtre, on comprend qu'il ait eu le souci de commencer par son père. C'est une page bien noble et bien délicate que celle où M. Ernest Legouvé, préoccupé d'une si chère mémoire, troublé d'un doute qui fait souffrir son affection filiale, entreprend avec suite a lecture des principales œuvres de Gabriel Legouvé, pour y démêler, parmi des qualités éphémères, les parties qui méritent

vraiment de survivre, pour faire la part des tyrannies d'école et celle des aspirations supérieures. Romantique d'instinct, malgré ses relations et ses premières affinités avec des écrivains d'un tempérament tout contraire, le fils entre dans les vues des classiques par déférence surtout pour des règles qu'il ne peut se décider à condamner tout à fait chez celui qui les avait acceptées comme la loi même du goût à une époque où ces règles, d'ailleurs, n'avaient pas été contestées. Ce que M. Legouvé fait ici, non sans succès, pour son père, le critique ne devrait-il pas le faire toujours pour les œuvres des divers temps? n'y a-t-il pas aussi, pour les générations qui se succèdent, une sorte de respect filial qui devrait les rattacher les unes aux autres? Il y a plus que de la légèreté dans cette irrévérence, dont notre pays a donné des preuves trop nombreuses, en littérature comme dans le reste : c'est une ingratitude comme une autre! Quel avertissement, d'autre part, pour les écrivains, et aussi pour le public, que ces grands triomphes de la poésie et du théâtre, dont M. Legouvé rappelle le souvenir! Sans parler du retentissement des *Messéniennes*, qu'on ne lit même plus, quel succès n'ont pas eu l'*Abbé de l'Épée*, de Bouilly, l'*Agamemnon*, de Lemercier, où il y avait, comme dans tout l'homme, des parties de génie; le *Sylla*, la *Vestale* de Jouy; enfin cette comédie de l'*École des vieillards*, de Casimir Delavigne, presque un chef-d'œuvre, si elle n'était un peu trop accommodée au goût du temps! Que dire aussi de ce spirituel et charmant Dupaty, qui a fait de tout, a réussi en tout, et dont on ne connaît plus rien que sa victoire académique sur Victor Hugo? quelles leçons de modestie, dont on ne profitera pas! En tout cas, ces vues rétrospectives sont d'un observateur bien sagace, et l'histoire littéraire fournit un chapitre à la morale.

N'y a-t-il pas à tirer une moralité aussi, d'une application plus générale encore, de tout ce que M. Legouvé nous dit du rôle du travail, de ce travail assidu, persistant, sans lequel aucune production, dans les lettres ou les arts, ne laisse même un souvenir? On est touché de connaître les efforts de Lemercier, les scrupules de Delavigne, l'effroyable labeur de Balzac, dont l'œuvre est destinée à vivre, en regard des improvisations romanesques d'Eugène Sue, producteur rapide, amuseur de

passage, dont le nom seul survit déjà aux œuvres; les agitations fiévreuses de Meyerbeer ou de Berlioz, chercheurs infatigables dans leur art; la lutte même de cette admirable Malibran contre un organe d'abord ingrat.

Et à ce sujet, Monsieur et cher directeur, j'insisterai sur les avantages qu'il y aurait à initier un peu plus les jeunes gens, je dirai même les jeunes maîtres, aux événements essentiels de l'histoire des arts. Deux grandes études sur la Malibran et sur Berlioz, autour desquels sont groupées habilement d'autres figures contemporaines, ne semblent guère avoir pour vos lecteurs qu'un intérêt de pure curiosité : est-il bien sûr pourtant que les questions qui y sont abordées ne profiteraient pas à l'éducation de l'esprit et à celle du goût ? Je voudrais qu'on empruntât aux Grecs toutes les Muses. La musique, par exemple, est laissée au caprice des familles, au hasard des professeurs, quand elle n'est pas abandonnée aux influences vulgaires et basses. J'aimerais presque mieux les luttes de doctrines et d'écoles, souvent ennemies de nos plaisirs, mais qui se calment après un certain temps, comme les luttes littéraires, pour ne laisser de place qu'à l'admiration égale des œuvres les plus diversement belles. M. Legouvé a dit le mot juste : « La véritable religion de l'art est le polythéisme; il faut toujours trouver une place nouvelle pour un nouveau dieu. »

Passionné pour la musique, M. Legouvé aime aussi passionnément l'escrime, ce qui démontrerait, en passant, qu'il n'a jamais tué personne. « Trois choses, dit-il, sont nécessaires à l'homme pour que sa vie soit complète : une profession, des affections et des goûts. La profession répond à ses besoins d'activité et d'intelligence; les affections à ses besoins de cœur; les goûts à ses besoins de délassement. On ne peut pas toujours travailler, on ne peut pas toujours penser; le cœur même a ses intermittences. Les goûts remplissent les vides. » La théorie est excellente; et, dans la pratique, je recommanderais volontiers le choix qu'a fait M. Legouvé, si l'on pouvait toujours avoir des amis comme Berlioz, et des maîtres d'armes comme Bertrand ou Robert. Mais chacun peut cultiver ses goûts : la chasse a du bon, sans parler du gibier; la pêche n'a pas déshonoré des gens de beaucoup d'esprit; je suis grand partisan des courses d'herborisation,

des collections d'histoire naturelle. Tout le monde ne peut pas avoir de beaux livres ou de belles gravures; mais tous les livres ne coûtent pas follement cher, et les photographies n'ont jamais ruiné personne. Et puis, il y a le travail des mains, l'art industrieux de l'amateur; on peut n'être pas un habile dessinateur ou un bon peintre, mais on peut être serrurier sans être roi comme Louis XVI, ou tapissier et découpeur de bois, sans être poète comme Victor Hugo. Sans doute, les goûts d'un certain ordre ont besoin d'un initiateur: mais M. Legouvé, nous le savons, ne doute pas un instant que l'ange de Tobie n'apparaisse à son heure.

Que le fils de l'auteur du *Mérite des femmes* ait été insensiblement amené à s'occuper de la condition de la femme, puis plus tard de son éducation, il n'y a pas lieu d'en être surpris. C'est en 1848 que fut professé au Collège de France le cours qui devint le beau livre de l'*Histoire morale des femmes*, et c'est plus de trente ans après qu'on lui demandait de prêter le prestige de son nom au nouvel enseignement secondaire des filles; ainsi le voulait la logique des événements et l'unité de sa vie. Mais ce qui est plus piquant et beaucoup moins connu, c'est que ses relations d'amitié avec Goubaut, instituteur de premier ordre doublé d'un auteur dramatique de race, le mêlèrent à la création du collège Chaptal, premier type d'un établissement d'instruction pratique et plus moderne, analogue déjà à cet enseignement spécial ou français qui fait aujourd'hui tant parler de lui. Goubaut voulait que son école eût le titre de *collège*, et il fallait en obtenir la faveur du ministre d'alors, M. Villemain, dont les convictions ou les préjugés se révoltaient à cette seule idée d'un collège *français*, sans grec ni latin. Nous avons fait, depuis, bien du chemin ! Il faut lire, dans les *Souvenirs*, le spirituel récit de l'entrevue de M. Legouvé avec M. Villemain, et la réponse sans réplique qu'il fit aux résistances emportées du ministre. Ce dernier ne céda finalement que par peur d'un article de journal. Les ministres, dit-on, n'ont plus de ces peurs-là.

Que de détails encore je pourrais glaner dans ce livre, pour les rattacher aux plus importants problèmes de l'éducation, sans faire aucune violence aux choses, tant M. Legouvé est naturellement éducateur, par tempérament encore plus que par

volonté ! Quelle page abstraite sur l'amour de la patrie vaudrait le récit où nous voyons Chopin quitter brusquement le piano et refuser de jouer davantage, après avoir fait entendre la *Marche funèbre* qu'il avait composée à la suite des derniers désastres de la Pologne?

On ne me croirait pas si je disais que l'*art de la lecture* est absent du volume: n'est-ce pas le dernier amour de M. Legouvé? Il a trouvé encore sur cet art, où il est passé maître, des observations bien justes et bien fines. C'est à propos d'Andrieux, ce lecteur légendaire, ou de Villemain et de Cousin, ces grands orateurs de Sorbonne, qui furent de merveilleux causeurs. Il y a l'art de lire, mais il y a aussi, pour le professeur, l'art de dire, l'art de parler, l'art d'entremêler la parole et la citation, de ne pas laisser refroidir ce qu'on dit par ce qu'on lit, et de pouvoir, la citation achevée, revenir à la parole, retrouver le mouvement antérieur et la température acquise. Ces conseils, et d'autres encore, sur lesquels M. Legouvé insiste agréablement, sont aussi utiles pour une petite école que dans la grande Sorbonne. Quel maître digne de ce nom ne s'est donné le plaisir de faire des études sur un auditoire d'enfants, d'ignorants et de naïfs, et d'analyser l'effet des belles lectures et des grandes paroles sur ces esprits pareils à un sol qu'on défriche?

Mais il faut finir cette longue lettre. Je crois avoir suffisamment montré quel moraliste il y a dans cet incomparable narrateur, et de quel profit ces *Souvenirs* peuvent être pour ceux qui cherchent l'âme d'un livre. Elle est ici visible à chaque page, et je ne crois pas que M. Legouvé ait jamais été mieux inspiré. Ce n'est certes pas encore cet *âge crépusculaire de l'imagination*, dont il parle quelque part; et nous espérons bien retrouver un si heureux équilibre physique et moral dans la suite d'un ouvrage commencé le 15 décembre 1884, à près de soixante-dix-sept ans! M. Legouvé, qui a toujours aimé à se donner des soins pour le plaisir d'autrui, pourra bientôt répéter, avec le ton qu'il y sait mettre: « Un octogénaire plantait.... »

Eugène MANUEL.

LE CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE

Dans sa séance du 30 mars dernier, après de longs et éloquents débats, le Sénat a voté, en seconde lecture, l'ensemble de la loi organique de l'enseignement primaire. Parmi les nombreux articles de cette loi, destinée à exercer une si profonde influence sur notre organisation scolaire, il en est un dont l'importance n'échappera à personne et dont nous voudrions prendre occasion pour entretenir les lecteurs de *la Revue* d'une question qui préoccupe, à bon droit, tous ceux qui s'intéressent aux choses de notre enseignement. C'est de l'article 23 et du certificat d'aptitude pédagagique qu'il s'agit.

Cet article est ainsi conçu : « Nul ne peut être nommé instituteur titulaire, s'il n'a fait un stage de deux ans dans une école publique ou privée, *s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique*, et s'il n'est porté sur la liste d'admissibilité dressée par le Conseil départemental. » Si donc la Chambre des députés, devant qui la loi doit revenir, vote, comme cela est probable et comme cela est désirable, l'article 23 tel qu'il est sorti des délibérations du Sénat, les brevets de capacité auront vécu, du moins avec la signification et les prérogatives que leur accorde la législation scolaire actuelle. C'est là une grande innovation, et il n'est pas nécessaire d'insister pour en montrer la portée considérable. Disons seulement qu'elle ne surpendra personne et qu'elle réjouira tous les amis de l'enseignement primaire.

Il y a longtemps, en effet, qu'on s'accorde à refuser toute valeur pédagogique aux brevets, très improprement appelés de capacité et qui n'ont jamais été, quoi qu'on ait pu prescrire pour leur donner un caractère pédagogique, que des brevets d'instruction, des certificats d'études primaires plus ou moins complètes. Il était d'ailleurs facile de prévoir qu'un titre spécial, offrant des garanties plus sérieuses d'aptitude professionnelle, ne tarderait pas à devenir le diplôme nécessaire de quiconque voudrait enseigner. En effet, ce changement radical et attendu qui se produit aujourd'hui et qui, nous l'espérons bien, sera demain un fait accompli, était annoncé et préparé par le décret du 5 janvier 1881, qui a, comme on sait, institué le « certificat d'aptitude pédagogique, destiné à constater l'aptitude des instituteurs et des institutrices à la direction des écoles publiques renfermant plusieurs classes ». La circulaire du 15 août suivant, que définit le nouveau titre, ne laisse aucun doute sur l'importance que, dès cette époque, l'administration attachait au titre nouveau et sur son intention d'en faire, dans un avenir prochain, le véritable brevet de capacité de l'instituteur. « C'est une vérité devenue banale, » dit cette circulaire, « que fût-on en possession du brevet supérieur, on n'a pas fait preuve de capacité à enseigner. » Et plus loin : « Le

certificat d'aptitude pédagogique ne se place ni au-dessus de l'un et de l'autre brevet, ni entre le brevet élémentaire et le brevet supérieur; il se place à côté d'eux et leur est parallèle... Le nouveau titre présente des garanties d'un autre ordre, qui ne dispensent pas de celles que constate le brevet, mais qui s'y ajoutent... et tout permet d'espérer qu'il sera bientôt considéré par l'opinion publique et par les administrations départementales comme le complément obligé aussi bien du brevet supérieur que du brevet élémentaire. »

Ainsi fit son entrée dans le monde scolaire le certificat d'aptitude pédagogique, et s'il ne fut pas, dès l'abord, recherché avec plus d'empressement par le personnel enseignant, c'est parce qu'il n'était encore que facultatif, c'est-à-dire honorifique. Il ne conférait aucun avantage matériel, ni, à proprement parler, aucun droit nouveau. On invitait les instituteurs à s'en pourvoir; on ne leur en faisait pas une obligation. Objet de luxe et non de première nécessité, il était une recommandation sans doute, mais il ne créait aucun droit, Désormais il n'en sera plus ainsi: le décret de 5 janvier 1881 lui avait donné droit de cité dans nos institutions scolaires; l'article 23, s'il est maintenu par la Chambre des députés, l'y fera régner en maître. Condition nécessaire pour obtenir un emploi de titulaire, tous les jeunes maîtres devront l'obtenir, et il est à croire que, parmi les instituteurs déjà pourvus d'une nomination définitive, tous ceux que l'âge n'éloigne pas des examens tiendront à honneur de n'en pas laisser le privilège aux débutants. Les brevets de capacité continueront à être recherchés; mais la fiction qui leur attribuait une valeur pédagogique disparaissant, ils resteront les grades de l'enseignement primaire, comme le baccalauréat et la licence sont les grades de l'enseignement secondaire; et de même que pour être nommé titulaire d'une chaire dans un lycée, il faut avoir subi un examen spécial, qui est l'agrégation, de même quiconque voudra être placé à la tête d'une école, qu'elle ait une ou plusieurs classes, devra se pourvoir du certificat d'aptitude pédagogique.

Il semble donc que le moment est venu d'examiner si ce certificat répond bien à son titre et de rechercher si l'examen à la suite duquel il est délivré offre bien toutes les garanties nécessaires, s'il prouve bien ce qu'on lui demande, en un mot si la chose vaut le nom. Tant que ce diplôme n'a été en quelque sorte qu'un titre honorifique, ces questions pouvaient être ajournées sans grand inconvénient; mais aujourd'hui elles se posent avec un caractère d'urgence qu'il est impossible de méconnaître, et il importe d'aviser. Ce serait peu en effet, disons mieux, ce serait une faute que d'avoir créé un titre de plus, si ce titre ne tenait pas toutes ses promesses. Certes nous ne partageons pas l'avis de cet orateur, hostile à l'institution, qui disait au Sénat :

« Comment pouvez-vous faire dépendre d'un examen, c'est-à-dire de la chose la plus chanceuse qui soit au monde, la preuve que l'on

a ou que l'on n'a pas l'aptitude pédagogique? On peut avoir étudié les matières qui sont l'objet de l'examen et montrer ainsi purement et simplement qu'on a de la mémoire; mais ce n'est pas dans un examen de quelques heures que l'on peut révéler ces aptitudes spéciales que demande l'enseignement. » Non, l'aptitude professionnelle ne se démontre pas par un examen de quelques heures. Il faut encore autre chose pour éclairer les juges. Mais l'examen, tel que l'a organisé l'arrêté du 30 décembre 1884, ne prouve pas seulement que le candidat a de la mémoire; il prouve, de plus, qu'il a été étudier les méthodes et les procédés de l'enseignement et qu'il a abordé, au moins par ses côtés les plus accessibles, la science pédagogique; il prouve encore que ce candidat sait penser et écrire et qu'il sait faire une leçon élémentaire, corriger un devoir et apprécier un cahier d'élève. Ce sont là de précieuses garanties; cependant, — et nous ne sommes pas seul de cet avis — elles ne nous paraissent pas suffisantes. Il est toujours facile de constater le degré d'instruction d'un candidat; mais il n'en va plus de même quand il s'agit de constater son aptitude à enseigner. Il y a longtemps qu'on l'a dit, savoir est une chose, savoir enseigner en est une autre, et le meilleur instituteur n'est pas toujours celui qui est le plus instruit. L'aptitude professionnelle est, de sa nature, chose fort complexe; elle est comme la résultante de toutes les qualités, depuis les plus humbles jusqu'aux plus élevées, qu'on réclame d'un instituteur, et l'on sait si elles sont nombreuses! Un bon pédagogue est non seulement un homme instruit des choses qu'il enseigne; c'est encore un homme qui a mûrement réfléchi sur les difficultés de la tâche, qui s'en rend compte et qui sait par quels moyens il en triomphera. C'est un homme qui connaît les enfants, qui les aime et qui le fait voir: qui sait comment naissent et se développent leurs facultés, quels sont les défauts auxquels ils sont portés et quelles sont les vertus vers lesquelles il faut les incliner; qui unit, dans sa direction, la fermeté avec la douceur: qui, de plus, a de l'ordre, de l'exactitude, du coup d'œil; qui donne l'exemple des habitudes qu'il recommande, qui intéresse sans vulgarité, qui instruit sans fatigue, qui parle à propos et fait parler ses élèves quand il convient, qui rend la classe animée, vivante, qui distribue son enseignement de manière à ménager ses forces et celles de son jeune auditoire, qui est au courant de tous les détails d'une bonne organisation scolaire, et qui, avec cela, est un honnête homme et un loyal fonctionnaire, connaissant les mille devoirs, petits et grands, que sa mission lui impose, et qui les remplit fidèlement, non pas une fois, mais tous les jours et à chaque heure du jour. Et il faut borner là cette énumération, de peur que s'appropriant la réplique de Figaro au comte Almaviva, quelqu'un ne nous réponde: « Aux qualités que vous exigez d'un bon instituteur, combien pensez-vous qu'il y ait d'inspecteurs qui seraient des candidats passables? »

Aussi, ne songeons-nous pas à exiger toutes ces qualités d'un jeune maître de vingt et un ans: nous savons trop que pour les acquérir, ce n'est pas trop, ce n'est souvent pas assez de toute une vie. Mais ce que l'État est en droit de lui demander, avant de lui confier la direction d'une école, c'est qu'il ait ces qualités en germe, et comme en puissance; c'est qu'il soit entré dans la voie et qu'il commence à y marcher d'un pas assuré : c'est qu'il ait orienté son esprit et son cœur vers les occupations qui seront celles de toute sa vie; c'est qu'il ait déjà pris quelques-unes de ces habitudes de travail, de méthode, de dévouement et de dignité professionnelle qui sont le commencement de la sagesse pédagogique. Or, nous ne croyons pas qu'en l'état l'examen du certificat d'aptitude suffise à révéler ces promesses et à donner ces gages. Il peut bien renseigner le jury sur les connaissances théoriques du candidat, mais il le renseigne mal sur la façon dont il applique ces connaissances, et il ne le renseigne pas du tout ni sur ses habitudes scolaires, ni sur son caractère, ni sur ses mœurs, ni sur ce qu'il est ou ce qu'il promet d'être dans l'école et dans la vie publique. Mais comment pénétrer dans ce for intérieur, et saisir sur le vif, et pour ainsi dire dans l'action, l'exercice de ces qualités? Voilà le difficile et voilà cependant ce qu'il importe de trouver, si l'on veut que le certificat d'aptitude pédagogique soit autre chose qu'un vain titre. — Cette question, nous ne prétendons pas le résoudre; mais nous voulons la poser devant les lecteurs de la *Revue*, les invitant, s'ils partagent notre avis sur la nécessité de donner à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique un caractère plus pratique et plus probant, à chercher avec nous les moyens de résoudre le problème. Nos lecteurs oublient trop que la *Revue* est ouverte à tous, et que les avis qu'ils donnent sur les questions pendantes sont toujours les bienvenus. Sur un sujet qui intéresse à un si haut degré l'avenir de l'enseignement primaire, il ne sera pas de trop de connaître le sentiment du corps enseignant lui-même, et nous nous permettons de le convier à l'exprimer, dût-il être en contradiction avec le nôtre. En attendant, et pour donner l'exemple, nous dirons ce que nous pensons sur cette grave question.

L'arrêté du 5 janvier 1881, modifié par l'arrêté du 30 décembre 1884, établit des épreuves orales et des épreuves pratiques que tout le monde connaît et sur lesquelles par conséquent il n'est pas besoin d'insister. Nous nous bornons à dire que ces épreuves sont judicieusement choisies et que nous ne voyons pas ce qu'un jury d'examen pourrait demander de plus aux candidats. Une composition écrite relative à la tenue et à la direction d'une école, une courte leçon sur un sujet tiré des programmes des écoles élémentaires, une correction de devoirs, l'appréciation d'un cahier d'élève et, avec cela, des questions de pédagogie, c'est tout ce qu'il en faut pour constater les connaissances théoriques et, dans une certaine mesure, — dans une mesure trop faible selon nous —, leurs connaissances pratiques.

Nous ne proposerions donc pas d'apporter aucun changement à cette partie de l'examen. Tout au plus regretterions-nous qu'on ait jugé que deux heures sont suffisantes pour faire une composition française, même sur un sujet facile et familier aux candidats. Il nous a toujours paru que c'était chose malaisée pour tout le monde, et surtout pour les candidats de l'ordre primaire, que d'écrire convenablement trois ou quatre pages sur un sujet quelconque. L'arrêté du 5 janvier 1881 accordait quatre heures : c'était beaucoup peut-être ; mais il y avait un moyen terme et nous croyons qu'il eût fallu s'y arrêter. Nous en dirons autant de l'heure et demie qui est donnée pour la préparation d'une leçon, la correction d'un devoir et l'appréciation d'un cahier de devoirs mensuels. Il n'est pas bon de solliciter de tant de côtés à la fois l'attention des candidats : ils s'agitent, se troublent et le temps passe. Qu'on réussisse la correction du devoir et l'appréciation du cahier, cela se comprend; les deux épreuves se ressemblent. Mais quel rapport y a-t-il entre elles et la préparation d'une leçon? Et puis une heure et demie, cela nous semble bien court, et nous craignons qu'ainsi tiraillés et pressés par le temps les candidats ne donnent pas la mesure exacte de leur valeur. Reste la leçon : aux termes de l'arrêté de 1881, cette épreuve doit être subie devant une division d'élèves. On voulait ainsi — et l'intention était bonne — placer le candidat dans le milieu où il exerce, l'empêcher de faire fausse route en parlant pour le jury, lui fournir l'occasion de faire intervenir les élèves, de faire œuvre d'instituteur en un mot. Le règlement de 1884 est muet à cet égard, en sorte que les commissions seront libres de mettre ou de ne pas mettre les candidats en présence d'élèves, et il est à croire qu'usant de la liberté qui leur est laissée, la plupart se contenteront de les faire discourir devant elles. A vrai dire, nous n'avons jamais eu confiance dans cette épreuve où, nouveau Janus, le candidat devait avoir deux visages, l'un pour ses élèves improvisés et dont il se soucie médiocrement, l'autre pour ses juges dont les impressions le préoccupent bien autrement. Et puis comment ce malheureux candidat entrerait-il en communication utile avec des élèves qu'il n'a jamais vus, et qui ne le connaissent pas davantage. Nous ne savons, en vérité, lesquels sont le plus à plaindre, des patients qui parlent ou des patients qui écoutent. Le Conseil supérieur a bien vu tout ce qu'il y a d'artificiel et de troublant dans cette façon de procéder, et nous ne sommes pas surpris qu'il ait supprimé, par prétérition, une fiction disparue d'ailleurs d'autres examens où l'on avait essayé de l'introduire.

Sous les réserves que nous avons faites, nous maintiendrons donc l'examen oral et pratique tel qu'il existe. Mais nous n'en éprouvons pas moins une sorte de malaise en présence de cet examen; notre raison proteste contre ses conclusions: nous sentons qu'il y manque quelque chose et qu'il est incapable de prouver tout ce qu'on lui demande de démontrer.

On voit bien où nous voulons en venir. Du moment qu'un jury, quelle que soit sa perspicacité, est impuissant à vérifier comment le candidat se comporte dans l'exercice journalier de sa profession, comment il applique ses théories, comment il vit avec ses élèves, quelles sont, pour tout dire, ses mœurs scolaires, c'est dans le milieu où il a fait acte d'instituteur qu'il faut aller faire cette vérification. Cela se sent si bien que quelques-uns ont proposé de charger une sous-commission, prise dans le sein du jury et désignée parmi lui, d'aller faire sur place cette sorte d'enquête. Plusieurs raisons nous empêchent de nous rallier à cette proposition. D'abord, les frais qu'entraîneraient les déplacements des sous-commissions seraient considérables, et ce n'est pas le moment, croyons-nous, de parler de grosses dépenses. D'un autre côté, ces sous-commissions, quelques précautions qu'elles prissent, ne se mettraient pas en mouvement sans qu'on le sût, et les intéressés, au courant de ces pérégrinations, se tiendraient sur leurs gardes et se préparerait comme pour un jour de revue : la classe serait en ordre, les registres à jour, la tenue des enfants et du maître irréprochable : les devoirs seraient faits, les leçons seraient sues, et peut-être aussi les réponses des élèves... et la sous-commission serait bien renseignée ! Elle n'apprendrait évidemment rien de ce qu'elle a le plus d'intérêt à apprendre, à savoir si les choses se passent tous les jours de la sorte et si le candidat est un bon maître, non pas à un moment donné, mais durant toute l'année. Nous nous permettrons d'ajouter que cette sous-commission, si bien composée qu'elle fût, ne serait pas suffisamment compétente : pour juger un maître, il y faut de l'habitude, une certaine dextérité, un coup d'œil que donne seule une longue pratique des choses de l'école, et nous ne pensons blesser personne en disant que ces qualités, une sous-commission, quelle qu'elle soit, ne saurait les avoir complètement.

Cela étant, et s'il est admis que les habitudes qui promettent un bon instituteur ne se peuvent constater que dans le train ordinaire de la vie scolaire et qu'il faut s'y reprendre à plusieurs fois pour les vérifier, nous ne voyons d'autres juges compétents des candidats, pour cette partie de l'examen, que leurs chefs hiérarchiques, le directeur de l'école, si l'aspirant est stagiaire, et ensuite, et dans tous les cas, les inspecteurs primaires et, au besoin, l'inspecteur d'académie. Et alors nous proposerions que l'examen oral et pratique n'eût d'autre sanction que l'admissibilité, et que le certificat d'aptitude pédagogique ne fût définitivement délivré par la commission que sur le vu des rapports spéciaux des titulaires et des inspecteurs primaires et sur les conclusions motivées de l'inspecteur d'académie. Pour cela, on exigerait des candidats qu'ils se fissent inscrire une année à l'avance, et, pendant toute cette année, ils seraient — si on nous passe l'expression — mis en observation. La liste des candidats arrêtée, on la répartirait entre les inspecteurs des divers arrondissements et ceux-ci seraient tenus d'inspec-

ter trois ou quatre fois l'an la classe des aspirants. A la suite de chaque inspection, ils adresseraient à l'inspecteur d'académie un rapport spécial et détaillé sur les résultats de leur visite. On demanderait de même aux titulaires de fournir des rapports trimestriels sur les stagiaires candidats, et tous ces documents, auxquels viendrait se joindre l'appréciation de l'inspecteur d'académie, constitueraient un dossier sur l'examen duquel le jury prononcerait, en parfaite connaissance de cause, l'admission définitive ou l'ajournement des candidats. Il va de soi que l'admissibilité une fois obtenue vaudrait pour les années suivantes. Il est à peine besoin de dire aussi que les inspecteurs primaires s'arrangeraient pour arriver inopinément dans l'école où enseigne le stagiaire et que c'est par sa classe qu'ils commençeraient leur inspection.

On ne dira pas, croyons-nous, que de tels juges sont incompétents et qu'une telle surveillance serait insuffisante pour éclairer le jury. Mais on dira peut-être que c'est attribuer à l'inspection une autorité excessive, une sorte de droit de vie et de mort sur les candidats; on pourra dire encore que ce système est une bien grande nouveauté et que, dans l'exécution, il présentera de grosses difficultés. Essayons de répondre à ces objections.

Sans doute, les inspecteurs primaires et l'inspecteur d'académie seront investis d'un droit considérable. Mais ce droit ne le tiennent-ils pas de leur mandat? ne l'exercent-ils pas tous les jours et trouve-t-on qu'ils en usent mal? L'avancement et tout l'avenir des instituteurs n'est-il pas remis entre leurs mains, et ne sait-on pas avec quel esprit de justice, avec quelle bienveillance leur autorité s'exerce? Pourquoi seraient-ils suspects dans ce cas et non dans tous les autres? Si quelque chose était à craindre, c'est qu'ils péchassent par un excès d'indulgence, plutôt que par un excès de sévérité. De même pour les titulaires, qui sont appelés, par leur titre même, à exercer une sorte de juridiction naturelle et très légitime sur leurs collaborateurs. Enfin les différents rapports dont nous parlons se contrôleraient et se compléteraient l'un par l'autre, et si les candidats avaient besoin d'une dernière garantie, ils la trouveraient certainement dans le jugement de l'inspecteur d'académie. Qui d'entre eux récuserait la compétence et l'autorité d'un tel conseil de famille?

Cet examen, qui se prolongerait ainsi durant toute une année, serait une bien grande nouveauté. Nous n'y contredisons pas. Mais le certificat d'aptitude pédagogique n'est-il pas lui-même une grande nouveauté? Et à un titre aussi spécial ne faut-il pas un examen spécial? Quant à sa mise en pratique, nous ne pensons pas qu'elle offre des difficultés insurmontables. Sans doute, on créerait ainsi un devoir nouveau aux directeurs d'écoles et surtout aux inspecteurs de l'enseignement. Mais, pour les uns et pour les autres, peut-il y avoir un devoir d'une utilité plus immédiate que de s'assurer qu'il

n'entrera dans le corps enseignant aucun membre qui n'en soit digne? Nous connaissons des départements où les titulaires sont tenus d'adresser tous les trois mois à l'inspecteur primaire, qui le transmet à l'inspecteur d'académie, un rapport sur chacun de leurs adjoints, et nous n'avons pas entendu dire que, dans ces départements, l'administration fût moins bien renseignée et les adjoints moins encouragés à se surveiller et à bien faire. Quant aux inspecteurs primaires, n'est-ce pas leur mission propre, et la plus pressante, que de veiller au bon recrutement du personnel placé sous leurs ordres? N'est-ce pas en dirigeant et en formant les jeunes, qu'ils allègeront leur tâche pour l'avenir? Il n'en est pas un d'eux qui ne recommande instamment aux directeurs d'école de consacrer le meilleur de leur temps et de leurs soins à la petite classe, et ils savent bien pourquoi ils font cette recommandation. Eh bien! les stagiaires de nos écoles, c'est la petite classe du personnel enseignant, et plus l'inspection aura dépensé de zèle et d'efforts pour la bien diriger, moins les écoliers lui coûteront dans la suite de soucis et de fatigues. Qu'on ne croie pas au surplus que la mission spéciale qui leur serait dévolue constituerait pour eux un grand surcroît de travail. Le nombre des jeunes gens qui débutent chaque année dans un département peut s'élever, en moyenne, à quarante environ. De ce chiffre, il faut déduire tous les stagiaires qui n'auront pas encore atteint l'âge de vingt ans et aussi ceux qui, pour une raison ou pour une autre, retarderont volontairement le moment de subir les épreuves. C'est donc, au total, vingt-cinq ou trente candidats qu'il y aura lieu de soumettre à une surveillance particulière, et comme il y a, en moyenne, cinq inspecteurs primaires par département, chacun d'eux aura cinq ou six candidats à inspecter trois ou quatre fois l'an. Il faut bien admettre encore qu'ils rencontreront plus d'un de ces candidats dans leurs tournées ordinaires et que, s'ils n'eussent pas été chargés d'une mission spéciale, ils ne se seraient pas désintéressés de toute surveillance à leur égard. Cette surveillance sera un peu plus attentive et plus fréquente, voilà tout. La tâche de l'inspecteur d'académie, nous en convenons, serait plus lourde. Mais si, comme nous l'avons dit, le premier devoir de l'inspection primaire est de veiller à ce que les écoles ne soient confiées qu'à des maîtres sûrs, combien ce devoir ne s'impose-t-il pas plus encore à l'inspection académique? Au reste, l'inspecteur d'académie n'aurait besoin que de voir une seule fois le candidat dans sa classe. Le plus souvent, il suffirait même que sa religion fût suffisamment éclairée par les rapports qu'il reçoit. Si tous les renseignements qu'il recueille concordent et sont favorables, s'il ne lui reste aucun doute dans l'esprit, il peut se dispenser d'une visite personnelle: cette visite ne deviendrait indispensable, à notre avis, que dans les cas assez rares où sa conscience ne lui permettrait pas de conclure sans s'être rendu compte par lui-même.

Nous ne savons ce qu'on pensera du système que nous proposons, ni à quelles objections ou à quelles propositions nouvelles cette discussion pourra donner lieu. Nous ne souhaitons qu'une chose, c'est que ceux qui nous liront soient convaincus, comme nous le sommes, de la nécessité de faire quelque chose pour mettre au point l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. On nous permettra cependant d'insister, en terminant, sur l'un des avantages que présente notre solution : nous voulons parler de ce que nous avons appelé la mise en observation des candidats. Nous croyons y voir non pas une panacée universelle, mais une garantie précieuse pour l'avenir de nos écoles. Quel salutaire avertissement, en effet, pour un maître qui débute, de se sentir pendant toute une année sous l'œil vigilant de ses chefs, et quel puissant encouragement pour lui que de se dire chaque jour : De ce que je vais faire aujourd'hui dépend en partie mon avenir ! Quel fond ne pourrait-on pas faire sur de jeunes maîtres ainsi surveillés et excités au bien ! Qui ne sait la puissance de l'habitude dans la pratique du devoir et de l'effort persévérant vers le mieux ? Prendre de bonnes habitudes, c'est le commencement de cette sagesse, dont nous parlions en débutant, et ce qu'il y a de plus difficile, c'est de commencer à être sage. Ah ! si chacun de nous avait fait tout son devoir pendant toute une année, comme nous serions meilleurs et comme nous nous sentirions engagés pour toute notre vie !

E. JACOULET.

LA QUESTION DU LATIN

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1)

Pellisson raconte dans ses Mémoires que, la veille du passage du Rhin, le roi, s'étant levé de bonne heure, lui demanda s'il fallait dire: Le jour point-il, ou le jour pointe-t-il? — Louis XIV avait assurément de belles parties de Français et de roi, mais... il n'avait pas étudié la grammaire historique! Aujourd'hui l'on ne serait pas embarrassé, à l'école, pour distinguer le verbe *poindre* du verbe *pointer*, et nos enfants sauraient expliquer, par dessus le marché, la commune origine du *t*, dans *point-il* et *pointe-t-il*. Ils ont appris dans leurs livres qu'en vieux français on disait *il aimet* et *aimet il*, parce que l'on disait en latin *ille amat, amat ille*.

En réalité, plus encore par le progrès des idées ambiantes que par la volonté expresse des programmes — bien que ceux-ci n'y aient pas nui — la méthode historique a fait son entrée à l'école primaire, comme elle l'a faite, quelques années auparavant, dans nos collèges. Alors les choses en apparence les plus modestes, les phénomènes les plus simples, les indications les plus sommaires (2) amènent avec elles toute une série de conceptions nouvelles et entraînent à des développements inattendus. On ne fait pas à la méthode historique sa part; elle envahit tout; c'est là sa force, en même temps que son danger, car tout, malheureusement, ne s'explique pas en grammaire aussi rapidement qu'un *t* euphonique (3) .Quand je lis, dans un

(1) En publiant l'article qu'on va lire, nous croyons devoir faire expressément toutes nos réserves sur les idées exposées par l'auteur. Nous donnerons la parole, dans le prochain numéro, à l'un de nos collaborateurs, qui se propose de traiter la même question à un point de vue différent. — *La Rédaction.*

(2) Celles-ci, par exemple: « Notions d'étymologie usuelle et de dérivation; formation des mots, familles de mots. » (Ecoles primaires, arrêté du 27 juillet 1882. — Ecoles primaires supérieures, même date.) — Nous parlerons plus loin des programmes des écoles normales. Là est le nœud de la question qui nous occupe.

(3) De plus, il n'y a encore qu'un nombre restreint de points sur lesquels on ait une certitude absolue. Cette explication historique du *t*, dans *aime-t-il*, ne marche déjà plus toute seule. Les linguistes ont découvert qu'on disait à une

ouvrage destiné aux écoles, que l'adjectif et le pronom *leur* viennent du latin *illorum*, je me demande ce que cet *illorum* arrivant là, sans préparation et sans suite, et éclatant comme une bombe, peut bien dire à l'esprit d'un jeune villageois, et dans quelle case de sa petite tête il va serrer cela? Au collège déjà, où l'on est familiarisé avec le latin, un pareil fait ne passerait pas sans exercices ni sans commentaires; quels commentaires devra fournir l'instituteur? S'il n'a pas appris le latin, il partagera l'étonnement de ses élèves, et les livres auront dit une chose inutile de plus. Si, au contraire, il a fait, à l'école normale, une étude sérieuse de la grammaire et de la syntaxe latines, il sera en mesure de donner, sur ce point-là comme sur d'autres, des explications très nettes et très satisfaisantes. Alors, puisqu'un mouvement irrésistible et une sorte d'intérêt et de devoir national poussent tous ceux qui enseignent le français à remonter jusqu'aux origines de notre idiome et à reconstituer, pour ainsi dire, ses titres de noblesse, nous demanderons si, en plein pays roman, l'établissement dans les écoles normales d'un cours de grammaire et de langue latines, comme il en existe déjà dans les écoles normales primaires de races germanique et saxonne, ne serait pas un acte de logique et de suprême bon sens, et le seul remède à une situation pédagogique aujourd'hui confuse et fort embarrassante (1)? L'on n'a point de peine à se figurer ce que la bonne parole semée, chez nous, sur ce sol encore vierge de l'enseignement primaire, développerait de germes féconds et ferait pénétrer de sève abondante et vigoureuse dans le vieux tronc grammatical. Déjà l'on entrevoit le moment où de la fédération des méthodes résulterait la fédération des livres; où sur le terrain grammatical, l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, plus solidaires qu'on ne croit, viendraient se donner

---

certaine époque *aime il, dir' elle*, et peut-être qu'un jour, au nom de la méthode historique, on rétablira dans son acception primitive ce *t* euphonique que l'étymologie semblait avoir définitivement abattu. Tel est le caractère de cette méthode; avec elle on ne peut pas faire son siège, et l'on n'est jamais sûr du lendemain. Mais le progrès n'invite personne au repos.

(1) *Les écoles normales primaires à l'étranger*. Imprimerie nationale, 1881. — F. Buisson, *Rapports sur l'Instruction primaire* aux Expositions de Vienne et de Philadelphie, 1873, 1876. Imprimerie nationale. — Mme Escali, *l'Instruction primaire en Suisse*, chez Ract, 1885. —

la main; où, en fin de compte, tous nos enfants seraient égaux devant la grammaire, comme leurs pères le sont devant la loi.

Malheureusement l'état actuel de l'enseignement grammatical, dans les écoles primaires, est moins brillant que ce rêve doré. Disons ici toute notre pensée : Cet enseignement traverse une crise assez grave. Tandis qu'au collège, dans les petites classes, nous nous évertuons à faire, depuis quelques années, de l'enseignement primaire; à l'école primaire, au contraire, on aspire à faire de l'enseignement secondaire. Il y a comme un chassé-croisé d'un ordre à l'autre. Ni l'érudition, ni la curiosité qui se tient au courant de tout, ne manquent à nos collègues du premier degré. Ayant à accomplir une tâche bien autrement délicate que celle qui nous était échue quelques années auparavant, ils se sont mis à l'œuvre avec une foi robuste, mais aussi sans se douter des difficultés de l'entreprise. Peut-être, au début, était-il bon qu'il en fût ainsi; certaines expéditions ont besoin d'être précédées d'une avant-garde pleine d'ardeur. Mais maintenant que le signal est donné, et que le gros de l'armée s'est mis en marche, on peut se demander quelle est la valeur de ces premiers essais; quels inconvénients la méthode historique, transplantée subitement dans l'enseignement primaire, pourrait avoir pour la bonne direction des esprits; ce qu'il faudrait faire enfin, pour donner à tout un corps de doctrines encore mal digérées la précision, la sûreté et l'unité qui lui manquent? Voilà ce que nous voudrions examiner ici, en prenant les programmes et les livres à témoin.

I

Le premier fait qui nous frappe, dans ces ouvrages, c'est la somme de connaissances nouvelles et de détails scientifiques qui s'y trouve amassée. Tous les maîtres de la linguistique et de la grammaire modernes sont invoqués : on va même jusqu'à citer Max Müller et Whitney ! — Le second fait que nous constatons, c'est que nos collègues de l'enseignement primaire, avec leurs puissantes facultés d'assimilation, semblent ne point s'être encore fait une opinion bien nette sur les principes et les limites de la méthode historique. Incertitude bien naturelle ! Combien y en a-t-il parmi nous, dans l'enseignement secondaire,

qui soient eux-mêmes fixés sur ce point? Mais l'inconvénient est bien plus grave, à l'école primaire, parce que le *substratum* n'existe pas encore. Sans le latin, on pourra faire un placage ; on ne constituera pas un fonds de doctrine et de science. On fatiguera les élèves en dispersant leur attention : on ne leur forgera pas la tête, comme disait Montaigne. Voyez de quelle vogue jouit pour l'instant, chez nous, le professeur Ayer, qui est précisément le plus *latineur* et le plus *latiniseur* de tous les grammairiens. Son autorité est telle qu'il paraitrait plus simple, pendant qu'on y est, de passer avec son éditeur un traité international. La première grammaire française imprimée est bien l'œuvre d'un Anglais : la dernière serait l'œuvre d'un Suisse. Mais où tout cela nous mène-t-il? A des obscurités, à des disparates étranges. Nos auteurs, sentant bien que le terrain manque sous leurs pieds, rêvent une conciliation impossible entre la vieille méthode — la méthode théorique et mécanique — et la méthode nouvelle qui rend compte des faits par l'histoire de la langue et les lois de la phonétique. De là des contradictions plus funestes que l'ignorance. Prenons le plus simple des phénomènes, la formation du futur. Voici le plus souvent une règle mécanique imprimée en gros texte : « On change *r*, *oir* et *re* de l'infinitif en *rai*, *ras*, *ra*, *rons*, etc. » ; de là encore, en vertu de cette règle, une division tout arbitraire en usage dans beaucoup de livres : *j'aime-rai*, *je fini-rai*. Tournez la page, et voici, en petits caractères (rien n'est perfide comme les petits caractères), une notion historique qui, sans avoir l'air d'y toucher, renverse toute la mécanique du gros texte, et amène une autre division, exacte cette fois ci : *j'aimer-ai*, *je finir-ai*. Ainsi on hésite encore. Nos grammairiens sont trop intelligents et trop studieux pour ignorer les résultats de la méthode historique ; mais ils n'osent pas encore lui sacrifier une bonne fois la méthode mécanique et traditionnelle.

S'agit-il de former l'imparfait du subjonctif? Les uns le tirent de la 2e personne du passé défini ; les autres de ce même passé défini, en ajoutant *sse*, *sses*, *t*, *ssions*, *ssiez*, *ssent* à la voyelle *a*, *i*, ou *u* qui commence la terminaison du passé défini ; d'autres, plus résolument, en changeant *ai* en *asse*, *is* en *isse* *us* en *usse*. Quant à l'accent circonflexe de la 3e personne, *qu'il*

aimât, *qu'il vînt*, chacun s'en tire comme il peut. Mais que vont penser de cette convention les aspirants au diplôme de professeur dans les écoles normales ? Je vois que deux chapitres de Montaigne sont inscrits, pour cette année, sur leur programme, et dès la première ligne je relève ces formes instructives : *qu'il feust*, *qu'il laissast*. Voilà la clef ! Une fois qu'ils l'auront trouvée et reconnue, ces messieurs la garderont-ils dans leur poche? Ils apprendront à leurs élèves, comme ils l'auront appris eux-mêmes, que l'imparfait du subjonctif français vient et se forme du plus-que-parfait latin : *amavissem*, *amassem* = que j'aimasse ; *advertissem* = que j'avertisse. Et de fil en aiguille toute la conjugaison latine y passera. Petit à petit, de bric et de broc, on aura des demi-grammaires latines et des demi-latinistes. Ne vaudrait-il pas mieux, une fois pour toutes, avoir un entier à la place d'une fraction?

Le chef-d'œuvre de la mécanique, ce sont les règles de la formation et de l'orthographe des verbes en *dre*, des verbes « qui font *indre* et *soudre* à l'infinitif » et « des verbes qui ne font pas *indre* et qui ne font pas *soudre* ». Ces règles mécaniques sont d'une telle beauté que des grammairiens de l'enseignement secondaire, fascinés apparemment, les ont empruntées de toutes pièces à l'enseignement primaire. Et là encore, la méthode historique a déjà pénétré par mille petites fissures. Quelques-uns rapprochent des verbes français les formes latines correspondantes, *cingere*, *absolvere*, *prendere*, *respondere*, etc. Mais comme ils n'entrent dans aucune explication, la notion qu'ils fournissent est absolument vaine. D'autres nous indiquent que le *d*, dans *sourdre*, représente le *g* dans *surgir*; cela pourrait nous apprendre quelque chose, si l'on avait pu s'installer au centre du latin, et montrer ce que sont devenus, en français, des infinitifs comme *surgere*, *exstinguere*, *infringere*, *tingere*, etc. Un peu plus loin, on nous dit qu'à la première personne du singulier, on écrivait jadis *je romp*, comme aussi *je croi*, *je tien* et *je doi*. Mais encore une fois, à quoi bon ces parcelles de vérité? Et quel supplice de Tantale vous infligez à nos enfants, si tant est qu'ils puissent comprendre le sens même de ces faits isolés, dans un enseignement où la concision fait courir quelques risques à la clarté, pour ne pas dire à l'exactitude? Ce n'est pas

une petite affaire, j'en conviens, que de fournir une explication parfaitement nette de la formation et des lois de la phonétique de cette quatrième conjugaison française. On n'en viendra à bout qu'en attaquant le taureau par les cornes (1).

II

Ici une première objection naît du sujet lui-même. Vos explications historiques, dira-t-on, ne sont-elles pas plus compliquées que les règles artificielles et mécaniques ? Où vous arrêterez-vous dans cette voie? — Je réponds qu'on ne s'arrêtera point; qu'à tort ou à raison (peu importe), la méthode historique a pénétré dans la place, et que nulle puissance ne l'en délogera. Le bout du petit doigt une fois pris dans l'engrenage, il faut que tout le corps y passe. L'*Instruction spéciale* rédigée pour les écoles normales défend que l'étude des origines et de la formation de la langue s'égare au milieu « de recherches savantes

(1) La critique est aisée et l'art est difficile; nous ne voulons point nous dérober à la critique. Voici donc, en prenant, bien entendu, la grammaire et le vocabulaire du latin pour point de départ, comment nous entendons le plan d'une leçon sur ces terribles verbes en *dre*. Disons d'abord que la grammaire historique n'admet que des verbes en *re*, lesquels représentent la double conjugaison latine en *ēre* et en *ĕre*. Il faudrait extraire du vocabulaire latin une première série de verbes français où le *d* qui précède la désinence est ce que nous appellerions un *d* de naissance : *prendre, vendre, perdre, répandre, répondre*, etc. Il faudrait ensuite former une seconde classe de verbes où l'on rencontre, pour divers motifs qui ont tous leur explication, un *d* d'introduction : *absoudre, ceindre, peindre, joindre, éteindre, pondre, poindre, craindre*, etc. Absence toute naturelle de ce *d*, à l'indicatif, dans *je plains, je joins, je crains;* chute de ce *d*, régulière et conforme aux lois de la phonétique, dans *je conclus, tu conclus, j'exclus, tu exclus :* la dentale en effet tombe devant une sifflante : *concludis, tu conclu(d)s*. C'est pour cela que de nos jours encore le *Journal des Débats* et la *Revue des Deux Mondes* persistent à faire tomber le *t* du pluriel dans des mots comme *les conquérans, les concurrens, les négocians, les départemens*, les poissons *volans*. Rétablissement inutile du *d*, dans *je perds, tu prends, tu réponds;* présence du *d*, tout-à-fait fautive, dans *je mouds* et *je couds* (le latin *consuo, consuis, consuit* donnait *je cous, tu cous, il cout*). — Ces premiers points établis, on montre comment le *d* du radical a détruit le *t* de la désinence latine dans *il prend, il répond, il mord (prendit, respondet, mordet)*; et comment le *t* de la désinence n'a pas eu à livrer de combat dans *il joint, il craint, il ceint*, etc. Il y a toute une refonte orthographique à faire dans cette quatrième conjugaison française. Mais pour y arriver, il faut que nous nous assurions du secours des instituteurs. Un Congrès de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire, réunis et fraternisant, est une des nécessités les plus évidentes de notre situation grammaticale.

ou d'hypothèses hasardées ». C'est à merveille. Mais quel est le criterium d'une recherche savante et d'une hypothèse hasardée? Pour fixer la jurisprudence, l'*Instruction* donne six exemples orthodoxes : 1° l'origine des pluriels en *aux;* 2° l'adjectif *grand*; 3° l'origine du futur et du conditionnel; 4° l'origine des adverbes en *ment;* 5° les adverbes de forme plus simples, *bien, mal, fort, clair;* 6° la signification de mots comme *personne, aucun, rien, jamais, pas, point.* Sur ces six sujets, j'en retiens un d'abord où une explication est fort difficile : c'est l'origine du conditionnel et le passage de cette formation temporelle à une acception modale (1); et sur le sixième point, le sens et l'étymologie de *rien* amènent évidemment, pour ce qui concerne la distinction des cas en latin, des développements importants. Mais n'insistons pas sur ce dosage. Toutefois l'*Instruction* annexée aux programmes n'a pas borné, que je sache, les excursions dans le domaine latin aux six exemples que nous venons de citer, et qui deviendraient, s'il en était ainsi, les six chapitres officiels d'un cours de grammaire historique dans les écoles normales. Que fera-t-on des doublets? Comment étudiera-t-on les anciens dialectes? Sur quel terrain se placera-t-on pour établir la parenté du français avec les autres langues novo-latines? Cette triple recherche, prescrite aussi par les programmes, peut-elle se passer du latin? Certes, si quelque chose doit, en pareille matière, couper court « aux hypothèses hasardées », c'est bien la connaissance exacte, méthodique, fondamentale de la phonétique, de la grammaire et de la langue latines.

De la syntaxe proprement dite, nous ne dirons pas un mot pour l'instant. Si l'on veut introduire la méthode historique dans ce nouveau domaine (et c'est déjà chose faite) l'étude directe de la proposition latine, depuis l'emploi des pronoms personnels et démonstratifs; les différentes constructions du pronom relatif (2);

(1) Cette analyse très délicate a été faite, il y a quelque temps, par M. L. Clédat professeur de langue et de littérature françaises du moyen âge à la Faculté des lettres de Lyon, dans le premier volume des *Annales* de cette Faculté. On trouvera, dans ce travail, une riche collection d'exemples littéraires.

(2) Nous signalerons à ceux de nos collègues de l'enseignement primaire qui ont à préparer, cette année, les chapitres de Montaigne dont nous parlions plus haut, un emploi curieux et bien fréquent du pronom relatif dans des phrases comme celles-ci : « C'est un vain estude, qui veult; mais qui veult aussi,

l'usage et la signification des conjonctions et des modes, jusqu'aux cas d'accord des participes, et jusqu'aux règles d'attraction; cette étude nous paraît une nécessité si évidente que la démonstration nous semble, à son tour, parfaitement superflue. Ou ne tentons rien, absolument rien de nouveau, dans cet ordre d'idées, ou acceptons, une fois pour toutes, le latin comme la base définitive de toute construction syntactique. Sans le latin, nous serons comme ces enfants dont parle Esope, qui s'élevaient dans des corbeilles, sur des ailes d'aigles, avec des truelles pour bâtir une tour, mais à qui manquaient les pierres et le ciment.

III

Nous sommes fort à notre aise pour parler ici d'une grammaire française à l'usage des écoles primaires, où l'interprétation des faits d'après la méthode historique n'a été accueillie par l'auteur qu'avec une extrême discrétion. Loin de voir, dans cette discrétion même, un désaccord entre nos idées et les siennes, nous serions plutôt tenté de prendre son exemple comme une confirmation nouvelle venant à l'appui de notre thèse. Œuvre d'un praticien consommé, le *Cours de langue française* de M. l'inspecteur général B. Berger présente toutes les qualités qui distinguent un primaire de la vieille roche : une parfaite justesse dans la gradation des matières destinées aux trois degrés de l'école primaire; un choix d'exemples, de textes, d'exercices et de modèles, le plus riche et le plus varié qu'on puisse voir; et une concordance entre le fait et la théorie d'une part, entre la règle et l'exemple de l'autre, qui ne permet jamais à l'esprit de s'égarer dans les digressions. Nous ne savons pas si M. B. Berger s'est fait violence pour refuser, en tel ou tel endroit de sa grammaire, le droit de cité au latin : il ne l'a pas moins admis dans quelques cas fort caractéristiques, et là où il ne fait qu'entrebâiller la porte, il n'est point difficile de l'ouvrir toute grande.

---

c'est un estude de fruit inestimable; — qui en retrancheroit ce qu'il y avoit d'estrangier, son papier demeureroit en blanc... » M. A. Delboulle est le premier qui, à notre connaissance, ait donné une analyse rigoureuse de cette singulière tournure. Il ne faut en aucune façon rétablir, devant le pronom *qui*, la préposition *à* ou *pour*. Il en est de même du proverbe : « Tout vient à point, qui sait attendre. » (Voir la *Romania* de l'année 1884, p. 225.)

N'est-ce pas nous acheminer vers le *habeo scriptas litteras* que de citer, à propos de la règle d'accord du participe passé, d'anciennes constructions comme: *les tièdes zéphyrs ont l'herbe rajeunie?* Si l'auteur du *Cours de langue française* ne range pas, comme nous proposerions de le faire une fois pour toutes, sans admettre la moindre exception, les mots *dont, en, y* parmi les adverbes, il nous indique du moins l'origine latine de ces faux pronoms. En nous découvrant le sens et le primitif emploi de la particule *on;* en expliquant l'accent circonflexe de l'imparfait du subjonctif par la disparition d'une *s*; en comparant entre eux les deux infinitifs *sourdre* et *surgir*, il nous donne de bien fortes tentations; et il est bien près d'y succomber lui-même, lorsqu'il constate la présence, dans l'ancien français, d'un cas sujet et d'un cas régime, et lorsqu'il dresse la liste des préfixes formés par des prépositions latines. Abstraction faite des opinions personnelles de M. B. Berger, que nous voulons d'autant moins engager que nous les ignorons, nous sommes en droit de considérer comme un argument en faveur de notre thèse l'usage qu'il fait de la méthode historique, quand nous constatons d'autre part tout le profit qu'un esprit aussi ferme et aussi mesuré que le sien a su tirer encore de la méthode théorique et traditionnelle.

Examinons maintenant un autre ouvrage, d'un genre tout nouveau, dont l'apparition constitue un symptôme significatif de l'état des esprits dans l'enseignement primaire; un livre fort distingué qui fera faire, bon gré mal gré (car nous ne connaissons pas davantage l'opinion des auteurs), un pas considérable à l'étude historique de la langue française dans nos écoles. Je veux parler des *Leçons d'histoire littéraire* de MM. P. Vincent et J. Bouffandeau. Les auteurs de ce livre se sont surtout étendus sur les textes et les citations qui se rapportent aux premiers siècles de notre histoire, depuis l'inévitable serment des fils de Louis le Débonnaire jusqu'à l'époque de la Renaissance; car c'est là, disent-il, « la partie vraiment nationale de notre littérature ». Mais en même temps, il se défendent d'avoir travaillé pour un public lettré: « Nous écrivons pour les élèves, et surtout pour les élèves de l'enseignement primaire, pour un public spécial d'enfants et de jeunes gens peu instruits. »

Je remarque d'abord, et je les en félicite, que MM. Vincent et Bouffandeau n'ont accompagné leurs citations — et elles sont fort intéressantes et très complètes — d'aucun lexique, et le plus rarement possible de ces notes complaisantes qui viennent au secours de l'ignorance ou de la paresse d'esprit du lecteur. Mais il ne s'agit pas moins d'étudier avec eux, dans la première partie du livre, les monuments de la vieille langue française. Comment, à l'école normale ou à l'école primaire supérieure, les lecteurs trouveront-ils, s'ils n'ont appris le latin, l'explication soit de mots, soit de faits grammaticaux comme ceux-ci :

Où est cil qui m'atalente?

Je défie quiconque n'a pas pénétré jusqu'au fond de l'organisme et du sens primitif du latin *talentum* (voire du mot grec correspondant) de se rendre compte de ce joli verbe *atalenter*. Car la traduction qui met, à la suite du texte, *celui qui platt à mon cœur*, ne nous apprend absolument rien au point de vue étymologique, le seul qui ait ici quelque intérêt.

La traduction de *il cleimet sa culpe*, expliqué par « il a *battu* sa coulpe », ne rend compte, à aucun degré, de l'origine et de la forme de ce mot *cleimet*. Le lecteur doit donc y suppléer.

Nous parlons bien à notre aise, nous autres latinistes, de la distinction du cas sujet et du cas régime ; mais pensez-vous que des élèves, qui auront lu cette règle dans une grammaire historique, pourront se débrouiller dans cette profusion de formes, *cumpainz* et *compaignon*, *li quens*, *li cuens* ; *li ber*, *la rez*, *la riens*, *uns oiseaus*, etc., ou qu'ils pourront, sans le latin, rendre compte de cette simple phrase de Joinville : *Li livres est assouvis en dous parties?* Je gage que la moitié des lecteurs entendront *douze* au lieu de *deux*. Il y a là de quoi égarer et troubler les esprits, si l'on ne met pas à leur disposition l'instrument indispensable, c'est-à-dire un bon cours de latin. Les exemples abondent dans ce livre (1) ; et notons

(1) En voici quelques autres : *Li tens de nous se part et emble* ; la traduction donnée est insuffisante à qui ne connaît pas le latin *partiri* et *involare*. Dans une roche *nayve* il faut savoir reconnaître le latin *nativus*. L'exemple provençal « *mais* val mortz que vius sobraiz », traduit par « *mieux* vaut », pourrait dépister l'esprit : *mais* vient de *magis* ; c'est donc un autre adverbe

bien que les auteurs sont ici dans les limites et dans l'esprit des programmes. Leur ouvrage correspond fort bien (pour la langue française) au plan d'études des écoles normales; ce n'est point à eux qu'il appartient de disséquer les mots du texte; ce travail doit être fait par les élèves, soit au moyen de leurs ressources personnelles et en vertu d'une préparation antérieure, soit en présence et sous la direction d'un maître qui les initie.

On nous avait beaucoup recommandé, dans nos collèges, la pratique des thèmes étymologiques. Cet exercice barbare, — on en trouvera de curieux spécimens dans un charmant petit livre de M. Petit de Julleville (1), — cet exercice indiqué au lycée pour des enfants auxquels on avait la prétention de faire connaître ensuite la haute culture intellectuelle et la langue d'or des beaux siècles de Rome, choquait toutes les règles de la logique et du goût. Mais toute barbarie n'est que relative. A côté de l'âge d'or, il y a place pour la littérature d'argent et pour les siècles de fer. Impopulaire au lycée, le thème étymologique serait à sa vraie place dans nos écoles normales. C'est un exercice pratique, un exercice tout à fait primaire qui rendrait les plus grands services à nos instituteurs et développerait, de la façon la plus heureuse, leurs facultés d'observation. Mais pour cela, il faudrait commencer par apprendre un peu de grammaire latine!

IV

Le passé n'est pas seul en cause. Dans cette recherche des origines, dans cette revue du vocabulaire, le présent a bien aussi sa part. L'instituteur primaire, armé de la connaissance exacte

---

que *mieux*. Peut-on, sans la pratique du latin, comprendre cette phrase: *En a crollé le chief Renard?* Je ne parle ni de la conjonction *quar*, ni du subjonctif *face*, ni de l'imparfait *feisse*. Tout cela, sans le latin, n'a plus qu'un médiocre intérêt. Je ne dis point cela pour déprécier l'excellent livre de MM. Vincent et Bouffandeau. Je prends des conclusions à l'appui de ma thèse, et voilà tout. Je ferai une seule petite remarque critique: *oil* dans la langue d'*oil* ne s'explique plus aujourd'hui par *hoc illud*, mais par *hoc illic*.

(1) *Notions sur les origines et sur l'histoire de la langue française*. En tête de ce livre — notons bien ceci — se trouve indiquée une concordance des programmes d'études de l'enseignement secondaire et des *écoles normales primaires*, avec les divers chapitres du volume. Nous marchons à grands pas vers l'unification des livres, comme nous marchons vers l'unification des programmes et des méthodes. Je pourrais en citer encore d'autres exemples.

du latin et de toutes les méthodes que cette connaissance implique, peut exercer sur le langage de son pays une influence toute nouvelle. De sages esprits ne voient pas sans tristesse la guerre impitoyable que fait l'école primaire aux derniers restes des idiomes provinciaux. Je ne parle pas de langues parfaitement constituées et qui sont battues en brèche et refoulées de jour en jour, comme le bas-breton et le basque (qui ne sont pas d'origine latine), ou l'harmonieux langage des felibres et des cigaliers. Hélas! il ne nous est plus permis d'agiter la question pour l'alsacien, et la *Dernière classe* d'Alphonse Daudet nous reviendrait assez opportunément en mémoire pour nous apprendre qu'il y a, de ce côté, quelques réserves à faire! Au dessous de cela, certains patois sont encore assez complets dans leur organisme, et peuvent être assurés de quelques années d'existence. Mais leurs jours sont comptés. M. Michel Bréal a parlé aux instituteurs de cette situation, avec la finesse et l'autorité de son expérience scientifique (1). Je me rabats tout simplement sur certaines locutions, sur certains mots encore usités dans nos campagnes, au sein même de la langue générale, et qui se détachent, sur le fonds commun, à côté du parler des villes plus poli et plus châtié. N'y aurait-il pas un choix à faire, un triage à opérer; et l'instituteur, au lieu de détruire, comme il le fait en ce moment, ces expressions et ces vocables, ne pourrait-il pas les classer, les examiner, à la manière d'Henri Estienne dans sa *Précellence*, et prendre un rôle conservateur tout opposé à celui qu'il a joué jusqu'ici? De pareilles idées ne valant que par des exemples, je citerai quelques façons de parler empruntées au langage rustique de la Beauce.

Certes, je ne vois aucun inconvénient à ce que l'instituteur continue à faire la guerre à l'adverbe *itou* (moi itou), malgré la noble origine que lui attribue M. Joret (2); ou à la particule *ti* (nous avons ti bu, voilà ti pas, nous avons ti ri), à laquelle M. Gaston Paris prédit cependant les plus brillantes desti-

---

(1) *De l'enseignement du français dans les écoles primaires.* Conférence à la Sorbonne. (Revue politique et littéraire du 5 octobre 1878).

(2) Du latin *æque talis* (Essai sur le patois normand du Bessin). D'autres proposent *item*.

nées (1). Souvent l'accent traînant, le ton grossier, je ne sais quelle trivialité dans le débit suffisent pour discréditer des expressions qui, en elles-mêmes, ne sont pas plus étranges que d'autres. *Va le cri* (le quérir) n'a que le tort d'être prononcé trop vite. *Qui qui t'a dit cela, quoi que c'est* ou *quoi que tu veux* sont aussi réguliers que *qui que vous preniez* ou *quoi que tu fasses*: c'est le ton et l'accent qui gâtent tout. *Venez mon voir* conserve les derniers restes de la vieille interjection toute française *çà mon*! Ne pourrait-on pas tolérer et conserver nombre de mots, dont l'origine aurait sans doute besoin d'être contrôlée, mais qui déjà semblent avoir quelque valeur expressive et étymologique, le *pouti*, la *yette*, le *pigra* ou le *pâlu*, une personne *cautilleuse*, je viendrai dans une *écousse*, une affaire qui *m'égane*, un enfant *angleux*, quelqu'un qui s'*alouse*, tu veux me *coger* de faire cela (2) — sans parler de vieux mots très réellement français comme *hargne*, vent de *galerne*, *étrain*, *aveindre*, etc.? Dans *il chet de l'eau*, le goût de terroir est peut-être trop prononcé: les éléments sont bons cependant. *Feignant* et *magniant*, qui désignent une personne ou paresseuse ou très adroite de ses mains, sont peut-être d'anciens participes; le *mitan* fait penser à une forme latine comme *medietanus*; *pouiller* son habit est l'opposé de *dépouiller*; *anuit* était communément employé par Henri IV et ses contemporains; je suis tout *aggravé* est un emploi très plausible; des *nousilles* est un diminutif tout aussi régulier que des *noisettes*; *cabler* la porte fait penser à la curieuse racine latine de *accabler*; un bon ou un mauvais *caillon* pourrait bien venir de *caballus*; et un *sou* ou un *soul*, qui désigne dans certains villages le toit, le *tet* à porcs, vient sans doute de *sus*, *suillus* qui a donné *souille* et *souiller*; enfin un terrain *eveux*

---

(1) *Romania*, 1877. M. Gaston Paris reconnaît dans la formation de cette particule un phénomène linguistique des plus remarquables.

(2) Petite porte de la ferme — tiroir (layette?) — eau stagnante — délicate — dans un instant — qui m'ennuie, me gêne (ingannire?) — difficile, comme une noix angleuse — qui se vante — me forcer. — Voir, dans la littérature française, le dialogue vraiment classique entre Pierrot et Charlotte, dans le *Don Juan* de Molière; les romans de Georges Sand, *la Mare au Diable*, *la petite Fadette*, et plus récemment *les Scènes vaudoises* d'Alfred Cérésole (Lausanne, 1883). Ce charmant volume est plein de mots et de tournures empruntés au parler bourguignon.

ou *aiveux*, pour désigner une terre où l'eau séjourne, se rattache à l'*évier* qui vient du latin *aqua*, et non pas à une racine celtique, comme je le lisais dernièrement dans des leçons d'étymologie destinées à l'école primaire.

Pour faire ce triage il faut donc être exercé; il faut avoir acquis, sur les lois de la dérivation et de la transmission des mots, des idées que peut donner la langue latine. Non pas que tous ces mots aient besoin du latin pour s'expliquer; le *chaumeux* (l'alouette), un *provendier* (coffre à avoine), le *geigneux* (petit pot qui va au feu), un *ambulant* (charlatan), un homme bien *narreux* (bavard), un *vinotier* (celui qui distribue le vin dans un repas de noce), s'expliquent d'eux-mêmes (1). Mais enfin le latin ouvre les idées, donne le sens divinatoire, élargit les horizons et rend, en fait de vocabulaire, très libéral, très tolérant, et très conservateur. M. Vessiot remarquait dernièrement que la pauvreté, la pénurie du vocabulaire, était un des points faibles de l'instruction primaire (2). N'augmentons point cette pénurie par des proscriptions inconsidérées, ou par un purisme exagéré; et que les instituteurs protègent désormais ce qui nous reste encore de notre vieux langage, comme ils protègent les nids d'oiseaux et les insectes utiles à l'agriculture, comme ils se sont faits les défenseurs de la taupe et du crapaud!

Ainsi, de quelque côté que nous nous tournions, soit en grammaire, soit en histoire littéraire, soit en lexicologie, la connaissance du latin nous apparaît, en ce moment, comme une conséquence logique de tout ce qui s'est déjà fait dans l'enseignement primaire, et comme une condition nécessaire pour mieux faire encore. Où cette étude nouvelle doit-elle être placée? L'endroit en est tout indiqué. Le latin a frappé à la porte des écoles normales d'instituteurs : qu'on le laisse entrer, il y fera merveille. J'entends quelques esprits chagrins s'inquiéter de la décadence des études latines dans nos lycées. Qu'ils se consolent! Le latin

(1) Autres mots difficiles : *calvainier* (ouvrier qui fait la moisson); *bardou* (qui travaille dans les vignes); *haricandier* (petit cultivateur); *alumelle* (lame de couteau); *dampi* ou *dampui* (limite d'un champ); fruit *urible* (hâtif, précoce), etc.

(2) *De l'Enseignement à l'école*, p. 77.

a encore un bel avenir devant lui; il est bien malade, j'en conviens, dans l'enseignement secondaire : il sera recueilli et sauvé par l'enseignement primaire!

Nous répondrons prochainement aux objections de toute nature que nos propositions ne peuvent manquer de soulever, et nous dirons comment nous comprenons le programme d'un cours de latin dans les écoles normales, sans qu'il en coûte une minute de plus, dans l'emploi déjà très chargé de la journée; nous consolant d'avance, si nos idées allaient être traitées de paradoxes, tant nous en avons déjà vu, en matière de pédagogie surtout, de ces paradoxes de la veille tout prêts à devenir les vérités du lendemain!

Léonce Person,
Professeur de 4e au lycée Condorcet.

LE COLLÈGE DE VANNES EN 1830 (1)

Je faisais ma rhétorique à Vannes en 1830, avec les frères Nayl, dont j'ai raconté l'histoire dans un livre, l'*Affaire Nayl*, qui vous est peut-être tombé sous la main (2). Le collège et les écoliers du collège ne ressemblaient à rien de ce que j'ai connu depuis. Nous étions tous externes, et nous formions dans la ville une petite tribu qui était, ce me semble, assez considérée. Les médecins et les avocats connaissaient par leur nom les premiers élèves des hautes classes; ils s'intéressaient à nos travaux; ils prenaient part, à la fin de l'année, à des exercices publics, nous posaient des questions, discutaient avec nous sur des points de littérature et de philosophie. Plusieurs de nos camarades étaient des fils de paysans et portaient le vieux costume breton. Ils se destinaient à être prêtres. Ils étaient en général plus âgés qu'on ne l'est au collège. J'avais un camarade de vingt-quatre ans, et sa présence n'étonnait personne. La plupart de nos rhétoriciens avaient une vingtaine d'années.

Il devait bien y avoir quelques richards parmi nous, mais ils étaient bien clairsemés. Ce bon vieux collège était l'asile privilégié des écoliers pauvres. Deux ou trois institutions tenues par de vieilles demoiselles rassemblaient chacune une vingtaine de pensionnaires. C'étaient les jeunes gens de bonnes familles. Nous les regardions un peu comme des esclaves à la chaîne. Ils étaient mieux vêtus et mieux nourris que nous; mais nous avions sur eux l'inestimable avantage d'être libres. Quatre heures de classe pendant cinq jours de la semaine, et le reste du temps la bride sur le cou. Du reste, nous étions tous laborieux et sages, en notre qualité de pauvres. Chacun sentait qu'il faudrait prochainement gagner sa vie.

(1) Nous reproduisons ici, en profitant de l'autorisation gracieusement accordée par l'auteur et par l'éditeur et dont nous leur exprimons toute notre reconnaissance, quelques pages charmantes écrites par M. Jules Simon pour la *Revue illustrée de Bretagne et d'Anjou*, et publiées dans un récent numéro de cet intéressant recueil. — *La Rédaction.*

(2) Ce livre, qui est un pur chef-d'œuvre, a été publié en 1883 dans la jolie collection bleue de l'éditeur Calmann Lévy. — *Note de la rédaction de la Revue de Bretagne et d'Anjou.*

Nous étions assez nombreux. Bien peu d'entre nous vivaient dans leur famille. La plupart venaient des communes voisines, et trouvaient un grenier ou une chambrette dans quelque pauvre ménage, où ils prenaient aussi leur pension à très bon marché. Quelques paysans arrivaient tous les lundis avec un énorme pain de seigle, qui devait leur suffire jusqu'au samedi suivant. Ils le coupaient en tranches dans une écuelle, et la logeuse y jetait un peu de bouillon. Avec cela, ils achetaient un morceau de bouilli, ou quelque charcuterie avariée, quand ils étaient en fonds. J'en ai connu plusieurs qui n'avaient d'autre nourriture que cette soupe à midi et du pain sec le reste du temps. Vous pouvez croire que nous n'étions pas des freluquets.

J'avais trouvé à me caser chez madame Le Normand, qui tenait la pension des enfants de chœur, rue des Chanoines. J'avais là une chambrette sans feu, où mon lit, une chaise de paille et une petite table de bois blanc avaient bien de la peine à tenir. Je mangeais avec les six enfants de chœur, un abbé, qui les instruisait, et madame Le Normand, la veuve d'un notaire de campagne. Il était convenu que, quand l'abbé serait malade, ou appelé à l'évêché, ou occupé de ses examens au séminaire, je le remplacerais. Grâce à ces arrangements, je ne payais que 25 francs par mois tout compris, et comme on m'avait exempté de la rétribution scolaire, mon budget ne s'élevait pour l'année qu'à 250 francs. J'aurais eu grand besoin d'un supplément pour mon costume; madame Le Normand avait toutes les peines du monde à le rapiécer, et ce qui ajoutait à mon malheur, c'est que je n'avais que quinze ans, et que je grandissais encore. Quant à l'argent de poche, je n'en sentais pas le besoin. Je ne crois pas qu'il me soit arrivé une seule fois de regretter de n'en pas avoir.

Mais si vous voulez savoir tous mes secrets, les 250 francs à trouver n'étaient pas une petite affaire. La somme n'était pas grosse; mais je n'avais personne au monde qui pût songer à la payer. Heureusement pour moi, dans ce petit monde étrange, on avait l'habitude de faire donner des leçons aux commençants par les élèves des classes supérieures. Cela faisait vivre les grands et ne coûtait pas cher aux petits. Pour trois francs par mois, on donnait une leçon tous les jours, même le jeudi. Cela ne

faisait guère que deux sous par heure; mais on mettait deux élèves ensemble, quelquefois trois, plus rarement quatre. Grâce à la bienveillance de M. Le Nevé, mon professeur, j'avais huit élèves (deux séries de quatre). Je donnais ma première leçon le matin, de six heures et demie à huit heures, et l'autre le soir de six à sept heures. On me voyait passer dans les rues en hiver avec ma petite lanterne et une pauvre veste d'indienne, qui ne me protégeait pas contre le froid et la pluie. On m'a dit depuis que j'inspirais aux braves gens de la petite ville une sorte de respect. Il est certain que je trouvais de la bienveillance de tous les côtés. Mes huit leçons ne me rapportaient que 24 francs, et c'était mon grand souci. Mme Le Normand, qui était la bonté même, avait beau me dire de ne pas penser à ma dette, j'en souffrais cruellement. Après la distribution des prix, où j'eus sans exception tous les premiers prix, car j'étais ce qu'on appelle un fort en thème, le conseil général du département me fit présent de 200 francs. Je fus donc riche à mon tour. Je payai les 10 francs que je devais à mon hôtesse, j'achetai une redingote de drap et des souliers, dont le besoin était encore plus pressant, et je goûtai la douceur d'avoir des livres de classe à moi, achetés chez M. Galles, au lieu de me servir de vieux bouquins sales et déchirés comme auparavant.

Je n'ai jamais raconté cette histoire; il me semble qu'elle a quelque intérêt, comme détail des mœurs d'une petite ville il y a cinquante-cinq ou cinquante-six ans. En 1872, étant ministre de l'instruction publique, je reçus au premier jour de l'an la visite des membres de l'Université. Le recteur de l'académie de Paris, M. Mourier, me présenta le corps de ses inspecteurs, parmi lesquels j'en vis un qui avait évidemment grande envie de renouer connaissance avec moi, et je cherchais inutilement à me rappeler où je l'avais vu, quand M. Mourier, qu'on avait mis au courant, me dit: « Voilà M. Du Pontavice, à qui vous avez donné des leçons au collège de Vannes. — Pour trois francs par mois! » m'écriai-je. J'eus grand plaisir à l'embrasser. Il avait été un de mes fidèles jusqu'à la fin de mon année de philosophie. La leçon avait lieu chez lui, et nous partions tous les cinq ensemble pour être au collège au coup de huit heures.

Je ne compte pas ces années-là parmi les dures années de

ma vie. Où j'ai eu à souffrir, c'est pendant mes trois années de l'École normale, et deux ans après en être sorti, quand je devins suppléant de M. Cousin à la Sorbonne avec quatre-vingt-trois francs d'appointements par mois.

Pour revenir au collège de Vannes, je vous dirai d'abord que nous n'y étions pas très confortables. L'empereur avait eu l'idée d'en faire un lycée. Le rez-de-chaussée était déjà construit, en façade sur la place, à côté de l'ancienne chapelle, quand survinrent les événements de 1814. La construction fut interrompue, et les murs étaient restés là, à l'état de ruine moderne, ce qui constitue le plus attristant des spectacles. Derrière cette masure s'étendait une très vaste cour, mal entretenue, bordée au fond par les beaux bâtiments de l'ancien collège des Jésuites, où étaient nos classes. Elles occupaient le vaste rez-de-chaussée, le premier étage restant inoccupé et désert. C'était une suite de salles immenses, éclairées d'un côté sur la cour, de l'autre sur la campagne. On y accédait en descendant trois marches de pierres, disjointes par le temps. Elles étaient dallées; les murs étaient nus, lézardés, noirâtres. Au milieu de la salle, un poteau mal équarri soutenait le plafond. Des bancs de bois avec dossier couraient sur les quatre murs; il n'y avait ni tables ni pupitres, on écrivait sur ses genoux, tout le milieu de la classe était vide. La chaire du professeur était en face de la porte. On y montait par un escalier ou plutôt par une échelle de huit à dix marches. Le régent, car c'était le nom que l'on donnait à nos maîtres, paraissait comme juché sur un tonneau. Il n'y avait bien entendu ni poêle ni cheminée. Le froid dans ces salles empierrées, situées en contre-bas au fond d'une cour, entièrement démeublées, immenses, avec leurs six fenêtres mal jointes, était tellement intense qu'à certains jours nous ne pouvions plus tenir nos plumes. Le maître frappait trois coups sur son pupitre au beau milieu de nos exercices. Aussitôt nous nous levions tous comme des frénétiques en poussant des cris perçants. Nous nous prenions par la main, et nous dansions une ronde effrénée autour du poteau. Au bout d'un quart d'heure, trois nouveaux coups nous ramenaient à nos places. C'était un système de chauffage économique. Je crois qu'il n'était pas malsain. En tout cas, nous avions tous une bonne santé et une grande

ardeur. La neige était si épaisse dans la cour, que les premiers qui nous frayaient le chemin en avaient par dessus les genoux.

On dispute à présent pour savoir si on ne supprimera pas dans les collèges l'enseignement du latin. Si on avait pris en 1830 une pareille résolution, et qu'on l'eût appliquée au collège de Vannes, je ne sais pas à quoi nous aurions passé le temps. Nos régents, qui presque tous étaient prêtres, savaient parfaitement le latin. Ils savaient peut-être aussi, tant bien que mal, un peu de théologie. Je puis attester qu'ils ne savaient pas autre chose. On nous donna en 1829 un régent de physique. On n'avait plus entendu parler de ce genre d'études au collège de Vannes depuis 1789. M. Merpaut, qu'on chargea de cet enseignement, était comme le collège : il n'avait jamais entendu parler de cela. Il acheta un vieil exemplaire de la Physique de l'abbé Nollet. « Je ne le comprends pas, nous dit-il, mais nous le lirons ensemble, et peut-être en nous aidant mutuellement parviendrons-nous à savoir ce qu'il veut dire ». Nous n'y parvînmes pas. Nous mîmes au pillage deux armoires contenant quelques instruments de physique surannés, et beaucoup de substances diverses. Nous mettions un grand zèle à mélanger ces fioles l'une avec l'autre sous les yeux de M. Merpaut, pour voir ce qui en résulterait. Nous finîmes par jouer aux palets pendant la classe avec les disques d'une pile de Volta. Je dois dire, pour rendre hommage à la vérité, que M. Merpaut avait un jeu très brillant. Le professeur de rhétorique, notre voisin, se plaignit du tapage. M. Merpaut fut magnifique : « Allez dire à votre maître que nous sommes ici pour étudier les lois de la nature, et que nous lui laissons pleine liberté de faire tout ce qu'il voudra des lois de la rhétorique. »

Voilà comment on enseignait la physique et la chimie dans la classe de M. Merpaut. Dans les autres classes, on n'enseignait ni la littérature, ni l'art d'écrire, ni les sciences pures, ni les sciences appliquées, ni l'histoire, ni la géographie, ni la philosophie, ni la rhétorique. On enseignait supérieurement le latin. On ne se contentait pas de nous le faire écrire et traduire, on nous le faisait parler. C'était notamment la langue courante dans la classe de philosophie. Le principal du collège n'en employait pas d'autre dans ses communications officielles avec nous. Il ne

disait pas : « Il y aura congé ce soir; » mais : *Vacabunt scholæ serotinis horis totis.* Il s'appelait M. Gehanno. C'était un petit vieillard guilleret, avec une figure de pomme d'api, portant la queue et les culottes courtes, un long habit cannelle, qui traînait sur ses talons, et un grand gilet de satin noir. Il n'était pas avare de congés. *Vacabunt scholæ.* Il avait toujours une histoire amusante à nous raconter quand nous allions dans son cabinet. Je me les rappelle encore après plus de cinquante ans, et je vous en raconterais quelques-unes, ici même, si je ne me rappelais le précepte d'Aristote, qu'il faut savoir s'arrêter : « ἀνάγκη στῆναι. »

Je ne m'arrêterai pourtant pas, quoi qu'en dise Aristote, avant de vous avoir dit un mot de la méthode employée par nos régents pour tenir leur classe. Nous étions placés selon les rangs obtenus dans la dernière composition, les numéros pairs à la droite du régent, et les numéros impairs à la gauche. Le premier à droite, qui était le premier de la classe, portait le titre honorable d'*imperator*, les régents facétieux allaient même jusqu'à dire : *imperator Augustus.* Le premier à gauche, qui était le second de la classe, prenait le titre de *Cæsar.* Puis venaient de chaque côté deux préteurs, et dix *Patres conscripti.* Le régent poussait la nomenclature plus loin, quand il s'agissait de *viri consulares* qui avaient été malheureux dans leur composition, et qu'on ne pouvait pas, par égard pour leur dignité, confondre avec la *plebecula.* Mais cette circonstance se présentait rarement, et après les vingt-six premiers noms proclamés au milieu des applaudissements, le régent fermait sa liste. *Cæteri ordine perturbato.* Il n'y avait ni consuls ni tribuns, ces deux charges étant conférées de droit à l'empereur et au César : *Imperator Augustus, iterùm consul, tribunitiâ potestate.*

Nous avions aussi un grand censeur, qui tenait le registre des pensums, et avait le droit d'en donner, droit dont il avait soin de ne pas user. C'était une espèce de maître d'études, et disons le mot, quoiqu'il soit un peu dur, un espion. J'espère que mon camarade Lanco, qui était grand censeur à perpétuité, ne m'en voudra pas. La charge n'en était pas moins très ambitionnée; elle donnait droit à une place d'honneur dans la classe et à la chapelle. Le régent nommait le censeur directement, sans tenir compte des rangs de composition. Ce dignitaire était renouvelable

tous les quinze jours. J'ai vu des élèves préférer cette dignité à celle d'empereur.

Préférez-en la pourpre à celle de mon sang.

Mais cette aberration était rare. Pour moi, j'ai été empereur constamment pendant mes trois dernières années de collège, excepté une seule fois, où je descendis au rang de César. Cette éclipse passagère fut un événement dans le collège, et un peu dans la ville. J'avais pourtant des compétiteurs de grand mérite, dont la carrière a été plus heureuse que la mienne, quoique peut-être moins bruyante. Je me contenterai de citer M. Guérin, aujourd'hui conseiller à la Cour de cassation, son frère, Alphonse, notre grand chirurgien, qui était l'an dernier président de l'Académie de médecine. Il y avait aussi M. Alliou ; mais celui-là a constamment dédaigné les honneurs, et s'est contenté d'être proviseur du lycée de Saint-Brieuc.

Les élèves qui occupaient la droite de la classe étaient les Romains, et ceux qui siégeaient à gauche étaient les Carthaginois. Romains et Carthaginois entraient dans la classe au coup de huit heures. Le régent n'y était pas ; le grand censeur présidait. Il veillait à ce que chaque Romain fît réciter les leçons au Carthaginois du grade correspondant, et lui récitât ensuite les siennes. On lui remettait une note écrite sur la façon dont l'épreuve avait eu lieu. Elle était laconique. *Satisfecit* ou *Non satisfecit*. En général, elle était sincère. Il en dressait un tableau qu'il remettait au régent, lorsque celui-ci faisait son entrée dans la classe à huit heures vingt minutes. Le régent appelait quelques *non satisfecit*, pour constater le degré de leur ignorance, et leur infligeait la punition proportionnée. Il y avait ensuite des défis. Un Romain disait : « Je provoque le second préteur carthaginois. » Ils se rendaient au poteau, *ad palum*, et lisaient leur devoir l'un après l'autre. Le régent faisait ses remarques, et nommait le victorieux. Les victoires et les défaites de chaque parti étaient soigneusement enregistrées par le grand censeur et les deux *purpurati*.

La classe du samedi soir était un moment solennel. Le grand censeur et les *purpurati* (l'empereur et le César), avaient additionné et comparé toutes les notes de la semaine. Ils soumet-

taient à l'examen du régent cet important travail. Il y avait quelquefois des difficultés. On discutait. Le régent était maître de trancher la question, ou d'en appeler au Sénat et au peuple. L'abbé Le Bail s'en remettait toujours à un plébiscite; mais l'abbé Ropert et M. Le Nevé usaient du pouvoir dictatorial. Simple affaire de tempérament. La sentence rendue, le grand censeur apposait solennellement deux écriteaux : ROMANI VICTORES et CARTHAGINIENSES VICTI; ou ROMANI VICTI et CARTHAGINIENSES VICTORES. Il y avait certains avantages attachés à la victoire; des bons points, des exemptions de travail. Mais c'était surtout pour nous une question d'amour-propre. On se sentait humilié d'être du côté des vaincus, et l'abbé Le Bail ne manquait pas de nous apprendre que c'était une *diminutio capitis*.

Vous jugerez de tout le reste par cet échantillon, car je ne veux pas vous ennuyer des détails de la méthode. Elle est connue; elle venait en droite ligne des jésuites. Je n'espère pas la ressusciter, et je n'en ai, veuillez m'en croire, aucune envie. Après notre année de logique, que, vous autres modernes, vous appelez l'année de philosophie, nous avions souvent grand'peine à être reçus bacheliers; j'ai vu des empereurs revenir bredouilles. On nous regardait dans l'académie de Rennes comme des gens qui avaient sommeillé pendant un siècle; et il m'est arrivé plus d'une fois de dire que j'ai fait mes études il y a cent cinquante ans. Aussi, quelles études! La première découverte que je fis en entrant à l'École normale, c'est que je ne savais rien au monde, excepté un peu de latin.

Jules SIMON.

DEUX TYPES D'ECOLES PRIMAIRES SUPERIEURES,

A LA VILLE ET A LA CAMPAGNE

L'enseignement primaire supérieur s'adresse, d'une manière générale, aux enfants des populations qui vivent du travail de leurs mains, à ceux qui ont besoin de connaissances pratiques immédiatement utilisables, et qui n'ont ni le loisir, ni les moyens de s'adonner à cette culture intellectuelle, désintéressée et supérieure, appartenant en propre à l'enseignement secondaire, classique ou spécial.

Les écoles primaires supérieures doivent, selon les vues du législateur, mettre leurs élèves en état d'entrer de plain-pied dans la carrière du travail.

A quels caractères reconnaîtra-t-on que le but de la nouvelle création a été atteint? Pour répondre à cette question, il nous paraît nécessaire de remarquer d'abord que les travailleurs manuels se divisent, d'après la nature des connaissances élémentaires qu'exige leur profession, en deux grandes catégories : les ouvriers des ateliers et ceux des champs. Tel que l'enseignement primaire est aujourd'hui réglementé et donné, il semble plus particulièrement approprié, dans sa partie professionnelle, aux besoins des futurs ouvriers de la première catégorie; et en ne l'envisageant qu'à ce point de vue, c'est-à-dire en laissant momentanément de côté les écoles primaires supérieures destinées surtout aux enfants des populations rurales, nous répondrons ainsi à la question posée:

On reconnaîtra que l'école primaire supérieure (celle qu'on pourrait appeler urbaine) remplit son vrai rôle si, en comparant un de ses anciens élèves, après sa première année d'atelier, aux jeunes ouvriers qui, depuis deux ou trois ans, ont quitté l'école pour l'apprentissage, on constate une supériorité marquée du premier sur les autres. Cette supériorité continuera de s'accroître rapidement, l'expérience l'a déjà démontré. Si l'école primaire supérieure revêt son véritable caractère, qui est de se transformer,

dans une certaine mesure, en atelier, il en sera nécessairement ainsi.

En effet, les patrons et les ouvriers, visant surtout à un travail productif, ne confient guère la matière et l'outil à l'enfant que quand ses forces physiques ont acquis un certain développement; tout d'abord, ils lui font dépenser son temps à des courses ou à des corvées. Pendant deux ans ou plus, gaspillés en pure perte, l'enfant oublie les leçons de l'école primaire; mais, ce qui est beaucoup plus grave, il perd ses bonnes habitudes d'ordre, de propreté, de goût au travail, et fatalement il en contracte de mauvaises. S'il apprend quelque chose de son futur métier, c'est à lui seul qu'il le doit : il a observé ce qu'il a vu faire, et il a cherché à l'imiter; le plus souvent personne ne lui est venu en aide. Cette manière de procéder, dans les ateliers, est actuellement si générale qu'on serait tenté de croire que ni les patrons ni les ouvriers ne veulent plus former d'apprentis.

La période de douze ou treize à quinze ou seize ans représente donc un temps à peu près perdu pour l'enfant qui est condamné au soi-disant apprentissage que l'on connaît. On admettra sans peine que si l'on remplace ce faux apprentissage par un enseignement bien compris à l'école primaire supérieure, ces années si précieuses que l'atelier gaspille seront utilisées au plus grand profit des futurs ouvriers. Ceux-ci entreront alors à l'atelier munis d'un bagage assez complet de ressources et de facilités nouvelles; ils apporteront en outre, et ce ne sera pas le moins important, du goût et des habitudes d'ordre dans leur travail. Dans ces conditions, il suffira de ne point décourager le jeune apprenti pour qu'il devienne rapidement un excellent ouvrier.

Les établissements d'enseignement primaire supérieur ont donc pour but principal de donner aux futurs ouvriers l'intelligence, le goût et l'amour du travail manuel qui doit les faire vivre. Sans doute, quelques élèves particulièrement doués pourront être dirigés vers les écoles techniques ou d'arts et métiers; sans doute aussi, « les écoles supérieures prépareront et conserveront à l'enseignement primaire d'excellentes recrues dans les années de transition qui séparent la sortie de l'école élémentaire de l'entrée à l'école normale », — l'enseignement manuel complétant l'enseignement intellectuel sera fort utile aux uns et aux autres,

— mais cette préparation aux écoles spéciales ne sera que l'exception.

Nous ne ferons pas ressortir davantage le caractère et l'importance de l'enseignement nouveau. Le sujet a été traité ici même (1). Nous rappellerons seulement que les écoles primaires supérieures ne doivent pas être confondues aves les écoles d'apprentissage, mais qu'elles ne doivent pas non plus être réduites à un type unique; autrement, elles n'auraient pas leur raison d'être. Ainsi qu'on l'a dit en les réglementant: « elles doivent, pour trouver le succès, s'adapter dans toute la partie professionnelle aux circonstances et aux nécessités locales; elles sont tenues d'acheminer leurs élèves non pas théoriquement vers toutes les professions, mais positivement vers celles auxquelles les prédestine le milieu natal ».

Conséquemment des variantes devront exister entre les programmes. La partie primaire, cela ne fait aucun doute, doit être commune à toutes les écoles, elle sera plus ou moins approfondie selon le développement même donné à l'ensemble des études; c'est sur la partie professionnelle que porteront les différences essentielles. Déjà plusieurs comités de patronage se sont préoccupés de mettre, autant que le comporte la nature de l'enseignement, la partie professionnelle des programmes en conformité avec les besoins locaux; d'heureux essais ont été tentés.

Nous en signalerons deux. L'un fournit un exemple de ce qu'on peut faire pour les enfants des populations ouvrières, dans la plupart des villes qui n'ont pas d'industrie locale proprement dite. L'autre, concernant une école de la campagne, montrera l'importance des services qu'on peut rendre aux populations agricoles en prenant comme point de départ un simple cours complémentaire.

L'école du Mans.

L'école primaire supérieure du Mans, ouverte en 1883 avec une vingtaine d'élèves, en compte aujourd'hui plus de soixante. L'enseignement donné tout d'abord n'était guère qu'un perfectionnement de l'enseignement primaire ordinaire, mais l'on

(1) Voir les articles de M. D. Bertrand dans les numéros des 15 janvier et 15 octobre 1883 de la *Revue pédagogique*.

s'aperçut bientôt qu'il ne répondait pas suffisamment au but qu'on s'était proposé en créant l'école. Le président du comité de patronage s'exprime ainsi dans un rapport que nous avons sous les yeux :

« En ce qui concerne l'école primaire supérieure proprement dite, la préparation aux examens, le développement des connaissances théoriques, l'expérience a prononcé : les programmes sont complets, l'enseignement ne laisse rien à désirer.

» Mais beaucoup de parents recherchent moins, en mettant leurs enfants à l'école primaire supérieure et professionnelle, le moyen de leur faire acquérir ces connaissances théoriques et de compléter l'instruction primaire antérieurement acquise dans les écoles communales, que la possibilité de leur faire commencer un apprentissage professionnel sous une surveillance efficace et dans un milieu où ils peuvent être assurés que le travail demandé n'est pas au-dessus des forces de l'enfant, et surtout que son temps est utilement employé au point de vue de son avenir, et non dissipé en courses et en déplacements peu profitables. »

Conformément à cette manière de voir, le comité de patronage demanda et obtint la création de deux sections pour chaque année.

« La première, dit le rapport, suit les cours établis d'après le décret et l'arrêté du 27 juillet 1885, et la seconde, dite division professionnelle, sans négliger l'étude de la langue française, de la géographie, de l'histoire, des sciences mathématiques et physiques, consacre un plus grand nombre d'heures au dessin et aux travaux manuels. Pour ces derniers. le comité estime que si l'on veut obtenir de sérieux résultats dans l'espace de trois ans, il convient d'y consacrer quatre heures par jour. En réalité, si l'on tient compte du congé du jeudi soir, les enfants passent 22 heures par semaine aux ateliers, 12 heures dans les salles de dessin, et suivent les autres cours pendant 10 heures. » Il y a en outre des études surveillées.

Le comité de patronage de l'école du Mans ne tarda pas à reconnaître qu'il ne s'était engagé qu'à demi dans une excellente voie; et, d'accord avec l'inspecteur primaire et l'inspecteur d'académie, il proposa d'augmenter, pour la première section

de chaque année, le temps consacré aux travaux manuels. Voici ce que dit le rapport à ce sujet:

« Le programme déjà cité (celui du 27 juillet) ne prévoit, en effet, que quatre heures par semaine pour les cours pratiques, et les industriels que nous sommes heureux d'avoir pour collègues au comité de patronage sont unanimement d'avis que ces quatre heures sont complètement insuffisantes pour acquérir des notions utiles sur le travail du bois et des métaux; ils estiment que la continuité dans l'apprentissage, tout imparfait qu'il puisse être dans une école primaire supérieure, a une importance capitale; et, suivant leurs vues autorisées, deux heures par jour doivent être consacrées au travail manuel. Ils font observer avec juste raison que les séances à l'atelier sont pour les enfants presque des récréations; que le maniement des outils, lorsqu'il ne va pas jusqu'à la fatigue, est une gymnastique utile et fortifiante qui exerce l'œil et la main; que pour les élèves qui se préparent aux écoles d'arts et métiers, les connaissances et l'adresse acquises sont des éléments de succès ultérieurs; que pour les candidats aux écoles vétérinaires, l'adresse acquise est incontestablement un avantage; et que, même pour ceux qui se destinent à l'instruction publique, le maniement des outils est un élément moralisateur. »

Le comité de patronage ne s'est pas contenté d'étudier la répartition du temps en ce qui concerne les travaux manuels, la méthode d'enseignement l'a également préoccupé; et il a exprimé le vœu que l'instruction manuelle soit autant que possible simultanée, que l'enseignement du dessin et celui du travail manuel soient étroitement reliés l'un à l'autre, et qu'à cet effet chaque exécution soit toujours faite d'après un dessin ou croquis coté.

Ainsi comprise la partie professionnelle de l'enseignement à l'école primaire supérieure ne peut donner que d'excellents résultats. A cet égard, la manière de voir du comité de patronage de l'école du Mans est absolument conforme au sens de l'*Instruction* détaillée que le ministère de l'instruction publique vient de faire préparer au sujet de l'enseignement manuel (1).

---

(1) *Instruction spéciale sur l'enseignement du travail manuel.* — Fascicule n° 8 des *Documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique.

L'école du Mans nous paraît être dans une excellente voie; son comité a donné l'exemple d'une louable initiative, on ne peut que souhaiter de lui voir de nombreux imitateurs.

L'école de Saulxures.

Saulxures-sur-Moselotte est un chef-lieu de canton de la partie montagneuse des Vosges. Ses habitations sont ou agglomérées sur quelques points, ou éparpillées dans la montagne. La population compte un certain nombre d'ouvriers occupés dans les manufactures de coton établies sur les bords de la Moselotte, mais elle est surtout formée d'ouvriers de la campagne, dont les ressources consistent dans la vente du produit des fermes *(marcaireries)* où se fabrique le fromage connu sous le nom de *géromé*. Depuis quelques années, ces fermes se sont appauvries et le nombre de celles qui sont abandonnées tend à s'accroître.

Un grand philanthrope du pays, M. le sénateur Claude (des Vosges), à qui ses concitoyens sont redevables de plusieurs institutions remarquables, en particulier d'un hospice pour la vieillesse et d'un orphelinat, s'est proposé de mettre un terme à la désertion des fermes en les rendant florissantes; et c'est dans l'organisation de l'enseignement primaire supérieur, spécialisé pour la partie professionnelle, qu'il a cherché la solution du problème. Tout porte à croire, dès aujourd'hui, que cette solution est trouvée, et que le temps suffira à l'achèvement de l'œuvre commencée. Il y a là un fort bel exemple de ce que peut l'initiative privée quand elle sait ce qu'elle veut, et qu'elle le veut bien.

Voici, suivant les explications que nous a données sur place le fondateur de l'œuvre, comment en est venue l'idée et comment en a été conçu le plan.

L'habitant de la montagne, comme l'ouvrier des champs en général, est encore victime, dans sa petite industrie, de préjugés plus ou moins nombreux que l'instruction seule, luttant contre la routine, peut faire disparaître. Un seul fait, propre à la région qui nous occupe, mais très caractéristique, en fournit la preuve.

On tient pour certain que l'élevage du bétail est très difficile, sinon impossible dans la montagne : « Les jeunes veaux, disent les marcaires, ne peuvent vivre chez nous plus de quinze jours! »

Et comme conséquence, on livre à la boucherie des animaux âgés de quelques jours, ce qui, par parenthèse, fournit une viande de qualité suspecte. En fait, si pour une raison ou pour une autre, le jeune veau reste à l'étable, il y meurt le plus souvent dans le temps indiqué. La cause de la mort n'est pas difficile à trouver : l'animal périt asphyxié.

Dans le but de préserver le bétail des grands froids, on a l'habitude d'abaisser le niveau de l'étable au-dessous de celui du sol; on forme ainsi une sorte de réservoir de quelques décimètres de profondeur, où s'accumulent les produits de la respiration des animaux et ceux de la fermentation du fumier : l'atmosphère de ce réservoir est asphyxiante au premier chef et ne se renouvelle que difficilement. Le gros bétail, même dans la station du repos, a les narines placées dans la partie déjà renouvelable de la couche asphyxiante; au contraire, l'animal nouveau-né est entièrement plongé dans cette couche; le résultat est facile à prévoir.

Mais convaincre le paysan de la nécessité de changer la disposition de cette étable qu'a peut-être construite le bisaïeul, il n'y faut pas songer, pas plus qu'à obtenir d'utiles et simples réformes dans la manutention du *géromé*. Un seul moyen d'action efficace se présente contre ces routiniers, c'est de leur prêcher d'exemple. Et encore les conversions seront rares et laborieuses. C'est à la génération fréquentant l'école qu'il faut s'adresser. Continuera-t-on à lui donner la même instruction que par le passé? Non, puisque les jeunes gens de vingt ou trente ans désertent les fermes, ou bien y travaillent comme des manœuvres découragés qui, à la première occasion, aliéneront leur patrimoine et quitteront la montagne. Mais on leur donnera d'abord une éducation primaire solide que l'on complètera ensuite, au moins pour le plus grand nombre possible, par une instruction professionnelle scientifique et surtout pratique, ressemblant à un véritable apprentissage; voilà ce que le créateur de l'école de Saulxures a tenté de réaliser, et il y est parvenu sans grandes dépenses.

L'école primaire supérieure (cours complémentaire), bâtie sans luxe, est très confortablement installée : salles de dessin, de collections scientifiques, laboratoire, atelier pour le bois, atelier

pour le fer, gymnase, jardin botanique et carrés d'expériences, rien n'y manque. Les cours, élémentaire, moyen, supérieur et complémentaire, qui comptent en tout environ 150 élèves, sont parfaitement organisés. Dans le cours complémentaire d'un an, 20 heures par semaine sont consacrées aux leçons théoriques (10 aux sciences, 10 aux autres matières du programme), les exercices pratiques comprennent 4 heures d'atelier, 3 heures de dessin; 3 heures sont aussi accordées à la gymnastique et aux exercices militaires. Les élèves sont ainsi mis au point en quelque sorte pour l'enseignement primaire général.

L'école pratique s'ouvre alors aux meilleurs élèves du cours complémentaire (1). Elle est installée en face de l'école primaire supérieure, la route les sépare; elle comprend: 1° une étable renfermant actuellement 22 vaches laitières, une remise pour approvisionnements et un grenier pour le fourrage; 2° une fromagerie et un laboratoire; 3° quelques pièces à destination d'appartements, un grand potager et un verger d'un hectare; 4° enfin une prairie de 20 hectares attenante à la ferme, pouvant être irriguée par l'eau de la rivière additionnée ou non du purin de l'étable, et un terrain de 12 hectares destiné à la culture des racines fourragères. Disons en passant que toute cette installation appartient au fondateur qui en donne l'usage à l'école pratique.

Ce qui est remarquable surtout, dans une organisation aussi complète, c'est le chiffre relativement peu élevé de la dépense d'entretien.

Les élèves, qui sont internes, demi-pensionnaires ou externes, passent l'après-midi tout entière à l'école pratique, sauf le jeudi, où il y a promenade d'études, et le dimanche où il y a promenade d'agrément. Pendant le reste du temps, ils sont dans l'autre école; de sorte que l'école pratique n'a eu pour ainsi dire qu'à installer sa ferme, et à prévoir les dépenses du personnel qui

(1) L'école pratique d'agriculture et de laiterie de Saulxures est accessible à tout élève de douze à dix-huit ans qui subit avec succès les épreuves de l'examen d'admission, quelle que soit la région de l'école primaire d'où il est sorti. Un certain nombre de bourses sont mises chaque année au concours. La durée des études est de deux ans. Les élèves internes, non boursiers, paient une pension de 500 francs par an.

lui est exclusivement attaché et qui comprend en tout quatre personnes : 1° un professeur d'agriculture chargé de la direction des études pratiques, 2° un professeur de sciences physiques et naturelles, vétérinaire, 3° un premier aide, le marcaire, 4° un second aide, le jardinier.

Si cette école pratique avait été installée à part, loin de l'école primaire supérieure, il eût fallu une direction spéciale, des professeurs pour les cours d'enseignement primaire, et toute l'installation correspondant aux classes ordinaires et à l'internat. Au contraire, avec les dispositions adoptées, les deux organisations, tout en demeurant parfaitement distinctes et ressortissant l'une à l'Instruction publique, l'autre à l'Agriculture, se complètent mutuellement et économiquement. Le directeur de l'école à cours complémentaire est chargé de l'éducation et de la continuation de l'instruction primaire des élèves de l'école pratique et, en outre, de la comptabilité et de l'internat; le personnel de l'école pratique s'occupe uniquement de la partie professionnelle.

L'école pratique s'est ouverte le 15 septembre dernier, et elle a déjà donné des résultats remarquables qui justifient les prévisions les plus optimistes. « Nous n'avons pas encore atteint la perfection dans notre école fromagère, nous disait récemment M. le sénateur Claude, mais nous y touchons. »

Un renseignement authentique pour terminer cette note sur l'école de Saulxures : le *géromé* se vend, dans toute la région vosgienne, 45 centimes le demi-kilogramme; l'école pratique ne peut suffire à sa clientèle qui le lui paie déjà 75 centimes.

***

L'instruction professionnelle est la caractéristique de l'enseignement primaire supérieur; mais on ne devra jamais oublier, à l'école supérieure, le principe suivant formulé par un grand maître en pédagogie : « L'éducation professionnelle ne peut rien établir de solide pour l'avenir de l'enfant qu'autant qu'elle repose sur les assises régulièrement établies d'une bonne éducation générale ». C'est donc sur cette base convenablement élargie et consolidée qu'on édifiera le reste.

La partie professionnelle des programmes, eu égard aux

couronnement consisterait dans une école pratique dont le personnel, formé de professeurs spéciaux, d'hommes du métier, ressortirait à l'un des deux ministères de l'Agriculture ou de l'Industrie.

Les ressources financières affectées aux créations nouvelles sont maigres actuellement dans chaque ministère ; il n'est guère qu'un moyen de les avoir suffisantes, au moins sur quelques points, c'est de les réunir et en outre d'utiliser ce qui est déjà fait.

René LEBLANC.

LES ÉCOLES DE DEMI-TEMPS

(RÉPONSE A M. NOËL)

A la Direction de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

J'ai lu avec l'intérêt qui s'attache à toutes les questions relatives à l'organisation de notre enseignement primaire l'article du dernier numéro de la Revue sur les *écoles de demi-temps*. L'application de la mesure proposée par M. Noël soulèverait bien des difficultés et elle serait, dans ma pensée, plus funeste qu'utile. Veuillez me permettre d'en exposer les raisons.

D'après les dispositions des anciens règlements, reproduites par le règlement modèle du 18 juillet 1882, « les classes commencent *pour tous les enfants* à telle heure et elles finissent à telle heure », dit M. Noël. Il ne voit à cette manière de faire d'autre motif que l'habitude ; « on suit l'ornière traditionnelle ». Si l'on admet tous les enfants d'une école à la fois, c'est tout simplement « pour obéir à la coutume, pour se conformer à des règlements surannés, etc. ; et c'est ainsi que la routine se perpétue ». Il faudrait pourtant s'entendre. Si cette coutume a été généralement adoptée, il est vraisemblable de supposer qu'elle répond à quelque intérêt général. Tout changement n'est pas nécessairement un progrès ; l'expérience et le temps sont nécessaires pour consacrer les innovations. Avant donc de modifier d'anciennes habitudes, encore faudrait-il que les mesures destinées à les remplacer fussent évidemment meilleures, et c'est ce qui, dans le cas particulier, ne me paraît nullement démontré.

« L'institution des écoles de demi-temps est assez générale dans les pays allemands, nous dit-on; les populations acceptent facilement l'obligation scolaire qui retient leurs enfants à l'école de 6 à 14 ans et même, en Suisse, de 6 à 15 ans, grâce à ce système des trois heures de classe par jour. » Ce serait sans doute d'un patriotisme bien étroit que de se refuser à l'adoption d'une mesure utile, parce qu'elle viendrait d'un peuple étranger; cependant, ici encore, il faut prendre garde. D'abord, l'institution de ces écoles de demi-temps produit-elle, même en Allemagne, de meilleurs résultats que chez nous les 6 heures de classe? Je ne sais; il faudrait que la chose fût vérifiée. Mais fût-elle bien établie, qu'il resterait encore à savoir si cette institution nouvelle s'acclimaterait chez nous. Le peuple allemand a ses mœurs et ses habitudes; nous avons les nôtres. Et j'ai remarqué qu'en général nous avons plus à gagner à rester *nous* et à améliorer ce que nous avons, qu'à importer des institutions exotiques qui s'accommodent mal avec notre caractère français. Donc, de ce que c'est une vieille habitude en France d'avoir 6 heures de classe par jour et de ce qu'en Allemagne on a des écoles de demi-temps, je n'en voudrais rien conclure pour ou contre l'institution elle-même.

Mais arrivons au fait :

Ce qui a frappé M. Noël, c'est qu'un maître qui est seul dans une classe comprenant plusieurs cours est obligé de répartir ses leçons entre ces divers cours. Si l'école en compte trois par exemple, il ne peut consacrer à chaque groupe que le tiers de son temps, et dès lors, dit M. Noël, ne vaudrait-il pas mieux que les élèves de chaque cours ne vinssent en classe qu'au moment où le maître pourra s'occuper d'eux? De là l'institution des écoles de demi-temps; et même, pour être logique, il eût dû, dans ce cas, demander des écoles de *tiers-temps*.

Mais M. Noël voudra bien m'accorder d'abord que ceci ne concerne que les écoles où un seul maître a plusieurs cours à faire marcher de front. Là où il y a autant de maîtres que de divisions, évidemment l'école de demi-temps n'a pas sa raison d'être, puisque, les élèves étant supposés de même force, le maître peut *toujours* s'occuper de *tous* à la fois. Dans les classes à deux cours, je ne vois pas bien encore la nécessité de ce dédoublement. D'abord il est bien des leçons qui peuvent être communes; puis, j'ai toujours pensé qu'une leçon faite par le maître était avantageusement suivie d'une étude ou d'un devoir écrit, qui force l'élève à revenir sur ce qui lui a été dit, à se le rémémorer, à se le graver dans le souvenir. Car, prenons-y garde, il y a dans la première instruction une part à faire au mécanisme et au travail écrit. Si l'on est péniblement affecté de rencontrer parfois dans nos écoles de tout jeunes enfants occupés à transcrire de longs devoirs plus ou moins instructifs, il ne faut pas croire pourtant que ce soit pour eux du temps absolument perdu.

C'est à force d'écrire que l'enfant arrive à avoir une écriture assurée ; c'est par des exercices multiples et répétés qu'il apprend l'orthographe et le calcul. N'est-ce pas à la nécessité où le maître s'est trouvé de leur donner de nombreux problèmes d'application pour les occuper, que les élèves de nos écoles primaires doivent leur supériorité en calcul sur les élèves du même âge qui fréquentent les classes de grammaire de nos lycées? Est-il besoin d'ajouter que ce qui fatigue le plus l'enfant, c'est l'application trop prolongée de son esprit à un même objet? Sa mobilité naturelle s'accommode mieux de cette alternance des leçons successives et des devoirs écrits, c'est-à-dire d'exercices ne durant jamais plus d'une demi-heure, qu'elle ne le ferait de l'assistance à des leçons successives pendant une heure et demie. — Or ces devoirs écrits ne me paraissent pouvoir se faire nulle part mieux qu'à l'école, sous les yeux de l'instituteur. Quant à cette objection que « la section qui fait un devoir est souvent gênée par la parole du maître qui donne à l'autre section, sur un sujet différent et à haute voix, des explications toujours nécessaires », elle me touche peu. L'élève qui écrit, qui fait un travail personnel, arrive vite à s'abstraire et à ne plus entendre ce qui se dit à côté de lui. En tout cas, il est encore à l'école dans de meilleures conditions qu'il ne serait chez lui, mal installé le plus souvent, sans surveillance, continuellement dérangé par les allées et les venues des gens de la maison et par les bruits du dehors. — Donc, si une classe ne compte pas plus de deux cours, et c'est ce qui arrivera nécessairement chaque fois que l'école aura au moins un adjoint, la division de l'effectif en deux sections qui y viendraient successivement recevoir la leçon du maître n'est nullement nécessaire : elle serait évidemment plus nuisible qu'utile, puisqu'elle réduirait ces leçons de moitié et qu'elle forcerait les élèves à faire seuls, à la maison, c'est-à-dire sans surveillance et dans de fort mauvaises conditions, ce qu'ils font certainement mieux et avec plus de fruit sous les yeux de l'instituteur. Mais si nous commençons par éliminer toutes les écoles qui ont un, et à plus forte raison plusieurs adjoints, la question perd beaucoup de son importance, puisqu'elle se réduit aux écoles à un seul maître.

Ici, je l'avoue, la difficulté est grande : il peut arriver qu'un maître soit seul et qu'il ait 50 ou 60 élèves, de tous les âges et de toutes les forces. Voyons cependant si elle justifierait une mesure aussi radicale que le dédoublement de la classe unique en deux classes de demi-temps.

D'abord les écoles à un seul maître n'ont pas toutes 50 ou 60 élèves. Combien n'en est-il pas qui ne comptent guère en moyenne que 20 ou 30 élèves présents et quelquefois moins encore, surtout à l'époque des travaux des champs? Et si dans ce cas on admettait l'école de demi-temps, chaque section se réduirait à bien peu de chose. On confinerait dans chaque cours à l'enseignement individuel.

Mais eussent-elles même 50 élèves, que le maître pourrait encore les occuper tous utilement et d'une manière continue, s'il y a dans la commune, à défaut d'une école maternelle proprement dite, une classe enfantine recevant les enfants qui apprennent encore à lire, à écrire et à compter. Cette école aura les trois cours règlementaires (élémentaire, moyen et supérieur); mais le cours supérieur y sera généralement peu nombreux. Il arrivera même parfois qu'il n'y existera pas du tout, au moins pendant une partie de l'année. Dès lors la difficulté se trouve déjà bien amoindrie. Si l'école ne compte que quelques élèves réellement capables de constituer un cours supérieur, il sera facile de les réunir pour la plupart des matières à ceux du cours moyen, en leur donnant les mêmes leçons, et en leur faisant faire les mêmes devoirs, mais avec quelques additions et quelques difficultés de plus. La présence des élèves de ce cours supérieur, qui peuvent déjà se livrer à un travail personnel, ne sera jamais pour le maître un véritable embarras.

Il n'en est pas de même de la division d'initiation, ou du *cours préparatoire*, comme on voudra l'appeler, qui s'impose nécessairement dans les villages où il n'y a ni école maternelle, ni classe enfantine. Trouver le moyen qu'un maître, tout en faisant sa leçon à un cours, en occupe utilement deux et même trois autres, c'est le casse-tête de tous les faiseurs de plans d'études et d'emplois du temps. Quoi qu'on fasse, il faudra recourir à des moniteurs et, comme le fait fort bien remarquer M. Noël, le moniteur ne sera jamais qu'un pis-aller. Peut-être ici le dédoublement, sinon complet et continu, mais partiel et momentané, des élèves en deux sections serait-il un remède. L'instituteur pourrait n'admettre en classe les plus jeunes enfants que pendant une heure et demie ou deux heures à chaque séance, après avoir fait la leçon aux plus avancés et leur avoir créé une tâche qu'ils accompliraient pendant qu'il est forcé de donner à ces nouveaux venus les soins particuliers qu'ils réclament.

C'est une pratique que j'ai vue en usage dans certaines écoles, surtout pendant la saison d'hiver, alors que les classes sont au grand complet, et dont on n'avait guère qu'à se louer.

De tout ce qui précède je ne retiendrais donc qu'une chose, c'est que le règlement modèle fixe peut-être d'une manière trop absolue la durée des classes à trois heures le matin et trois heures le soir. Je voudrais que l'inspecteur d'académie, qui déjà, sur la demande des autorités locales, peut modifier les heures d'entrée et de sortie des classes, pût être également autorisé par le Conseil départemental soit à remplacer deux classes du matin et du soir par une seule classe qui aurait lieu au milieu du jour (ce qui se pratique heureusement dans certains pays où presque tous les enfants sont occupés le matin et le soir à la garde de bestiaux), — soit à abréger la durée de ces classes pour certaines catégories d'élèves déterminées. J'admets bien avec M. Noël qu'une réglementation uniforme,

imposée par l'administration centrale, n'est pas de mise ici ; mais rien ne s'oppose à ce que le Conseil départemental, saisi de la question par l'inspecteur d'académie, inscrive dans le règlement particulier du département certaines dispositions qui s'adaptent mieux aux besoins des diverses localités et qui peuvent leur donner satisfaction. Point n'est besoin pour cela de bouleverser toute une organisation qui a pour elle la sanction de l'expérience et qui donne des résultats appréciables.

Je ne m'arrêterai pas à discuter quelques autres mesures proposées par M. Noël, dont la réalisation me paraît difficile et l'utilité fort contestable. Sans doute ce n'est point à l'instituteur qu'incombe le devoir de garder les enfants pendant que leurs parents travaillent aux champs ou à l'atelier. Mais l'idée de confier cette surveillance à la femme de l'instituteur est-elle bien pratique? Et si l'instituteur est célibataire? Et si la femme de l'instituteur n'a ni le goût, ni les qualités morales que demande cette surveillance? etc. — Quant à « organiser *sommairement* sous un hangar un atelier où un artisan expérimenté du village viendrait donner à une partie des élèves les premiers principes du maniement des outils », ce n'est rien moins que la grosse question de l'école-atelier, qui ne peut pas être ainsi tranchée au pied levé. Elle soulève, elle aussi, bien des difficultés ; et je doute, en tout cas, que l'éducation des enfants y gagnât beaucoup. Demandera-t-on à cet artisan des qualités éducatrices qu'on regrette parfois de ne pas trouver chez les instituteurs eux-mêmes? — Je serais plus touché de cette autre considération, « qu'il faut laisser souvent l'enfant à lui-même afin qu'il s'habitue à l'initiative personnelle, à l'effort, au libre exercice de ses facultés naissantes », s'il ne lui restait pas tous les jours en dehors des heures de classe, tous les jeudis et tous les dimanches, et pendant toutes les vacances, d'assez nombreuses occasions de faire acte de réflexion et de volonté libre. — « L'école de demi-temps permettrait de diminuer le nombre des maîtres et par suite d'améliorer la position de ceux qui resteraient en exercice », dit encore M. Noël. L'amélioration de la situation matérielle des instituteurs est sans doute une chose que tout le monde a à cœur ; toutefois, c'est par d'autres moyens qu'il faut la chercher. S'il est reconnu que certains postes pourraient être supprimés sans que l'instruction des enfants en souffrît, qu'on les supprime ; mais ériger le dédoublement en système, c'est dépasser le but et rétrograder. — « Elle permettrait également, ajoute-t-il encore, de diminuer le nombre des élèves-maîtres, dont la plupart aujourd'hui sont obligés de rentrer dans leur famille, faute d'emploi, après avoir passé trois ans à l'école normale. » Qu'est-ce à dire? Il ne semble pas que la diminution du nombre des postes soit un bon moyen de donner des emplois à ceux qui n'en ont pas; mais le nombre des élèves-maîtres n'a rien à faire dans la question. C'est le Conseil départemental qui fixe tous les ans, sous l'approbation du

ministre, le nombre des élèves à admettre dans chaque école normale. Rien n'est plus simple, ce semble, que de ne pas en admettre plus que n'en réclament les besoins du service. Et quand même certains élèves devraient attendre quelques mois après leur sortie de l'école normale la place qui leur est garantie, il ne faudrait ni s'en étonner, ni s'en plaindre. Si l'administration n'a pas, la rentrée faite, quelques sujets en réserve, elle sera forcée, au cours de l'année, d'admettre dans les cadres des jeunes gens qui n'auront point reçu l'initiation normale, c'est-à-dire des recrues de qualité inférieure et généralement insuffisantes. Et puis, qu'on veuille bien me citer une administration qui n'impose aucun stage, aucun surnumérariat à ceux qui aspirent à y entrer. La carrière de l'enseignement est peut-être la seule où le débutant peut tout d'abord se suffire à lui-même ou à peu près. Qu'une position bien déterminée soit assurée à tous les instituteurs qui compteront un certain nombre d'années d'exercice, qu'il y ait surtout, dans l'enseignement primaire comme dans toutes les autres administrations, un certain nombre de postes élevés, bien rétribués, auxquels pourront prétendre tous ceux qui se seront distingués par l'intelligence et le zèle avec lesquels ils s'acquittent de leurs fonctions, et un bon recrutement ne fera pas défaut.

J'arrête ici cette réponse déjà trop longue, et bien que je remarque dans notre organisation actuelle diverses difficultés, elles ne me paraissent point toutefois sans remède, ni comparables à celles qui se trouveraient dans la réformation radicale d'une chose qui touche d'aussi près le public.

Veuillez agréer, etc.

I. Carré.

PRIME DE LANGUE FRANÇAISE

INSTITUÉE EN FAVEUR DES INDIGÈNES DE L'ALGÉRIE

L'article 30 du décret du 13 février 1883 établit, en faveur des indigènes, une prime de 300 francs pour la connaissance de la langue française et décide que la dépense sera imputée sur le budget de l'instruction publique.

Les formes de l'examen sont réglées par l'arrêté ministériel du 1er octobre 1883. Les examens ont lieu à la fin de chaque année scolaire, devant une commission de trois membres nommés par le recteur de l'académie d'Alger et dans les villes déterminées par ce fonctionnaire. Les épreuves écrites consistent en une dictée, une composition française et une page d'écriture. Les épreuves orales, en un exercice de conversation, lecture et explication d'un texte en français, interrogations sur les principes de la grammaire.

Ces examens ont eu lieu pour la première fois le lundi 20 juillet 1885, à Alger, à Constantine et à Oran. On a dû choisir, pour cette première année, des compositions assez difficiles, afin de ne pas trop multiplier les primes. Pour être admis à concourir, il suffit, à tout indigène musulman, d'être âgé de 18 à 25 ans, de bonnes vie et mœurs, et d'avoir étudié pendant deux ans dans un ou plusieurs établissements d'instruction publique, ou dans un ou plusieurs établissements libres autorisés par l'État.

33 candidats étaient régulièrement inscrits pour l'examen, savoir:

10 dans le département d'Alger,
4 — — de Constantine,
19 — — d'Oran.

30 candidats ont pris part aux épreuves;

6 ont été admis aux épreuves orales, puis définitivement admis.

Ces 6 candidats ont reçu la prime de 300 francs accordée par M. le ministre de l'instruction publique.

Les candidats avaient eu à traiter, comme composition française, le sujet suivant: « Lettre écrite à un ami resté en Algérie par un Arabe ayant eu l'honneur de faire partie de la députation qui a suivi le char de l'Algérie aux obsèques de Victor Hugo. »

Une de ces compositions, celle de M'hammed ben Rahhal, mérite surtout d'être signalée. Elle dénote une sérieuse connaissance de la langue française et révèle un sentiment profond d'attachement à la France. En voici quelques extraits :

« Me trouvant en excursion en France où mon étoile m'a mené à une époque particulièrement fertile en incidents grandioses, je

croirai faillir aux devoirs de l'amitié en ne te faisant pas part de mes impressions du voyage telles que je viens de les éprouver.

» .... Me trouvant à Paris au moment du décès de l'immortel poète, je n'ai pas manqué — tu le penses bien — d'aller rendre mon devoir à la dépouille de l'homme que toute la France pleurait.

» ... C'était le 1er juin au matin; le corps exposé sous l'arc de triomphe de l'Etoile que le Grand Napoléon a élevé à la gloire des armées françaises et à la sienne, était, depuis la veille, l'objet des pèlerinages fervents d'une foule immense, recueillie et calme.

» ... Quand j'arrivai, les larges avenues des Champs-Elysées contenaient à grand'peine une population pour laquelle l'immensité elle-même semblait devenir trop exiguë. Je m'approchai, saisi d'une émotion indéfinissable dans laquelle se mêlaient les sentiments les plus divers : mon respect et ma vénération particuliers pour le grand homme dont les poésies ont, les premières, réveillé mes meilleurs instincts, et fait battre mon cœur; ce sentiment de ma petitesse devant la plus grande figure du siècle, puis l'espèce de mission dont je m'étais investi et que trop tard je reconnaissais être au-dessus de mes forces...

» Lentement le cortège se forme... En tête tous les pouvoirs publics... puis la diplomatie... les écoles... le commerce... bref, l'humanité entière représentée dans chacune de ses parties par les sommités et les illustrations, et dans toute cette foule, dans ce monde devrais-je dire, pas un cri, pas une parole, mais l'attitude calme et digne d'une grande nation concourant à l'apothéose d'un grand homme.

» J'étais derrière le char de l'Algérie; un char magnifique, décoré avec ce goût français si délicat et cette fantaisie orientale si coquette et si riche...

» Je t'ai déjà dit combien nous sommes sympathiques aux Français et particulièrement à ceux de la métropole; eh bien, mon cher ami, si tu avais assisté comme moi aux applaudissements qui nous accueillaient à chaque coin de rue, sur chaque boulevard, si tu avais lu, sur tous ces visages penchés vers nous, l'intérêt et l'amour que j'y ai lus, tu aurais, comme moi, versé des larmes de joie et de reconnaissance et, comme moi, tu aurais renouvelé le serment de mourir pour notre patrie d'adoption, chaque jour plus aimée et plus chère...

» Mais qu'est donc, me demanderas-tu, l'homme auquel on a fait ces funérailles incomparables? C'était un ami du pauvre, un patriote ardent, un orateur inspiré, l'apôtre du progrès, de la fraternité et de la liberté...

» Il est mort comme il a vécu, simple et grand... »

NOTES ET COMMUNICATIONS

Nous avons reçu, il y a quelque temps déjà, de M. Ducos, inspecteur primaire à Rodez, quelques notes sur *le rôle du livre à l'école primaire*, pour faire suite à l'article publié sur le même sujet par M. Carré dans notre numéro de janvier dernier. Nous en détachons les passages suivants :

« Les partisans de la leçon orale, qui forment la *jeune école*, sont principalement recrutés parmi les jeunes maîtres sortis récemment des écoles normales. Habitués à cet enseignement par l'exemple de leurs professeurs, ils le croient plus facile et plus intéressant : leur initiative est stimulée et leur amour-propre trouve un aliment dans l'exercice de la parole. Mais combien y en a-t-il qui condescendent à s'assurer si le développement intellectuel et le vocabulaire de l'élève sont à la hauteur de leur exposition? La plupart songent peu à se mettre à la portée de l'enfant, à choisir des expressions qu'il comprenne, à mesurer pour lui l'aliment intellectuel. Tout entier à son sujet, le maître fait volontiers abstraction de l'auditoire, ne s'aperçoit pas que l'attention lui échappe et se déclare satisfait quand le meilleur élève peut résumer son récit. Le lendemain, la leçon exposée est résumée par quelques mémoires heureuses, et les élèves moins bien doués sont gourmandés ou punis.

» J'ai connu un instituteur, pourvu du brevet supérieur, qui croyait être dans la bonne voie et remplir consciencieusement son devoir en donnant ainsi son enseignement. Les élèves avaient leurs livres, dont il ne s'occupait pas, et chacun en faisait tel usage qu'il voulait : on comprend que la plupart ne les ouvraient jamais.

» ... Sans doute, il y a des maîtres qui savent faire de bonnes eçons orales. Mais combien sont nombreux ceux qui n'arrivent jamais à ce niveau malgré tous leurs efforts ! Si on ôte le livre à ces maîtres, on les prive de la seule ressource qui leur reste.

» ... On rendrait un service inappréciable a ces maîtres qui ne manquent pas de bonne volonté en leur indiquant tout le parti qu'on peut tirer d'un bon livre et les moyens de remédier aux lacunes d'un ouvrage vieilli. — C'est par le livre qu'il faut chasser la routine de l'école primaire.

» Les directions théoriques données dans les conférences ne profitent qu'à un petit nombre de maîtres, à ceux qui n'ont pas encore plié sous le joug de l'habitude, qui ont conservé une certaine initiative, une liberté d'esprit suffisante pour soumettre à un libre examen les idées courantes dont ils se sont nourris depuis leur enfance. Aussi la parole du conférencier tombe souvent sur un sol stérile. Il en serait peut-être autrement s'il faisait porter ses observations sur un fonds connu de l'auditoire. Il s'agit, par exemple, de combler les lacunes de l'enseignement de la langue, réduit dans la plupart des écoles à l'étude de la grammaire et de l'orthographe. Le conférencier a collectionné pour la circonstance les cinq ou six ouvrages

répandus dans les écoles. Quelques exercices choisis dans chacun de ces livres lui permettent d'en faire une critique large, judicieuse, d'en déterminer exactement la valeur, d'en signaler les lacunes. C'est le moment d'indiquer le moyen de combler ces lacunes, en faisant connaître les nouvelles publications. La comparaison réduite à ses plus simples éléments est à la portée de tout le monde : un esprit ordinaire, que la théorie et la subtilité laissent froid, saisit sans effort une observation pratique s'appliquant à un livre qui lui est familier. Pour assurer l'amélioration désirée, il faut obtenir que le livre nouveau dont on a vanté la valeur vienne prendre place sur le bureau de l'instituteur. Avant de l'adopter il y fera quelques emprunts qui ne manqueront pas de plaire aux élèves. Encore un pas, et l'ouvrage deviendra le livre favori de l'école.

» Les esprits les mieux intentionnés, qui souscrivent aux idées nouvelles, hésitent lorsqu'ils doivent rompre avec le passé. Le livre qui est menacé d'exclusion est leur compagnon, leur auxiliaire depuis des années; il est devenu leur ami; mais les maîtres qui sacrifient leurs préférences sont largement récompensés. Les élèves, en général, font bon accueil à un livre nouveau : ils lui trouvent tous les dons, fraîcheur, intérêt, facilité, etc. S'ils sont soutenus dans leur naïve admiration, la tâche se transforme en jouissance. Presque toujours, le maître se laisse gagner par le sentiment de l'enfant. Il fait effort pour animer l'ouvrage qui lui plaît. A son insu, il s'approprie les idées, la méthode de l'auteur, y ajoute son cachet et le savoir-faire qu'il tient de l'expérience. Le nouveau livre a rajeuni l'enseignement de la lecture, par exemple. L'attention des bons élèves est plus soutenue, celle des indolents se réveille. Le maître ne peut rester indifférent et se ranime à son tour.

» L'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie en particulier doit ses progrès à l'introduction dans l'école primaire des ouvrages nouveaux où les connaissances concrètes sont mesurées aux forces de l'enfant et adaptées à ses goûts.

» Il faut donc apprendre au maître à se servir du livre, afin qu'à son tour il transmette son savoir-faire à l'élève. C'est là le secret d'une foule d'améliorations pratiques qu'on cherche vainement dans les formules. »

Une lettre de M. Caïre, inspecteur primaire à Sisteron, prend à la fois la défense du livre et du cahier-méthode.

« Comme le cahier-méthode, dit notre correspondant, le livre a eu sa période d'engouement; puis l'abus qu'on en a fait, la paresse d'esprit qui en est résultée, ont provoqué, un beau jour, une sorte d'explosion : des critiques, sous le coup d'une indignation exagérée, ont fait le procès à cette routine d'un nouveau caractère, et, comme toujours, les attaques ont dépassé le but... Il semble que chez nous ce soit une règle, en pédagogie et dans d'autres domaines encore, de brûler, à intervalles presque mathématiques, ce qu'on a adoré. Espérons néanmoins que le simple gros bon sens aura, cette fois, le dernier mot, et que dans les écoles primaires on saura employer enfin, avec mesure et intelligence, le livre et le cahier-méthode. »

M. Caïre ajoute, à propos de l'article de M. Estienne sur les « conférences d'instruction civique » :

« Un de mes collègues de Brest, dans un des derniers numéros de la *Revue*, a fait part d'une innovation en principe excellente. Je ne voudrais décourager personne, et cependant je crains fort que cette tentative ne soit pas efficace. Les conférenciers ne feront peut-être pas défaut, mais auront-ils des auditeurs? Ici même, dans une ville de 4,000 habitants, des conférences ont été organisées; elles sont faites par des *licenciés* pleins d'ardeur et de dévouement, sur des sujets de morale, de littérature, de droit usuel, de sciences, d'histoire: eh bien, lorsque trente personnes y assistent, c'est un événement à Sisteron!

» Un autre exemple attristant: les professeurs d'agriculture sont indispensables, tout le monde le reconnaît; leur zèle et leurs aptitudes sont reconnus hautement: combien de paysans profitent de leur passage pour les entendre, les consulter, les applaudir? Sans la présence de quelques amis ou de quelques personnes que la curiosité attire, ces admirables apôtres de la science agricole parleraient dans une salle vide.

» Ces exemples me fortifient dans ma foi, que c'est par le livre que doivent se propager toutes les idées morales ou scientifiques, qu'il s'agisse de la Bretagne ou de la Provence. »

Un correspondant nous écrit du Russey (Doubs), à propos de l'article de M. J. V. sur *l'enseignement du dessin* (voir notre dernier numéro):

« Comme M. J. V., je ne suis pas partisan de l'emploi du cahier-méthode pour les leçons de dessin à l'école primaire. Le cahier-méthode a certainement quelques avantages. En effet, il exerce la main de l'enfant; mais souvent le dessin que fait l'élève est difficile. Beaucoup de ces cahiers reproduisent, dans la partie inférieure de la page, le dessin en pointillé que l'élève doit repasser à l'encre. Avouez que ce procédé, surtout au cours supérieur, ne doit pas donner d'excellents résultats. L'enfant ne s'habitue pas à dessiner le contour d'un objet. Il suffit, pour lui, qu'il fasse de beaux traits cachant le pointillage, et le dessin est bien. Il est vrai que ce procédé facilite singulièrement la tâche du maître, qui est dispensé de faire à l'avance le dessin au tableau noir; pourvu qu'il habitue ses élèves à faire des traits purs et nets, il sera censé leur avoir enseigné à dessiner. »

Après avoir signalé divers inconvénients qui lui font repousser l'usage du cahier-méthode mis entre les mains des élèves, notre correspondant, M. I. A., se demande si le maître ne pourrait pas toutefois en tirer un parti utile pour son enseignement; et il répond par l'affirmative.

« Alors à quoi serviront les cahiers-méthodes? Comme M. J. V., je suis d'avis que le maître s'en serve pour faire un choix sérieux des dessins qu'il fera faire par ses élèves. Il pourra les choisir con-

venablement de manière à ce qu'ils soient bien gradués et bien appropriés aux besoins de la localité. Les enfants feront les dessins sur une ardoise pour le cours élémentaire dans une école à un seul maître; s'il y a plusieurs maîtres, ils pourront employer le papier quadrillé dès le cours élémentaire; ils dessineront sur papier quadrillé dans le cours moyen, et sur papier blanc dans le cours supérieur. Je dis que dans une école à un seul maître le dessin, dans le cours élémentaire, doit être fait sur l'ardoise, parce qu'on n'a pas le temps de le surveiller. Sans l'aide et la surveillance du maître, les élèves ne feraient rien qui vaille sur le papier quadrillé. Je réserve ce papier pour le cours moyen. Seulement les pages quadrillées alterneront avec des feuilles de papier blanc. Chaque dessin pourra être fait deux fois si le maître le juge à propos : une fois sur papier quadrillé et une deuxième fois sur papier non réglé. De la sorte l'enfant s'habituera à voir, il exercera son œil. De plus, lorsqu'il passera au cours supérieur, il n'y aura pas de transition bien pénible, comme on le remarque d'habitude. Toujours le dessin sera fait à l'avance par le maître au tableau noir, et au moment de la leçon il l'expliquera en le refaisant à côté. On ne donnera pas de règles aux enfants; il faut les habituer à tirer des lignes droites sans instrument. On exercera ainsi davantage la main et l'œil. L'enfant voit au tableau un dessin plus grand que celui qu'il doit faire, il s'habitue à réduire les lignes, et de là au dessin des objets, comme le dit M. J. V., il n'y a qu'un pas. Que l'instituteur en profite donc, car ainsi il pourra suivre bien plus exactement les programmes du 27 juillet 1882. »

On a demandé que la *Revue pédagogique* publiât, sur chacun des sujets proposés tous les deux mois au cours de l'année scolaire par l'administration centrale, quelques-uns des meilleurs travaux envoyés au ministère par les candidats aux divers certificats d'aptitude.

Ces sujets sont au nombre de six et, dans les devoirs très étudiés, les développements donnés à la composition occupent souvent plus de vingt pages d'un papier de grand format.

Il serait donc matériellement impossible que la *Revue* pût insérer des travaux d'une pareille étendue, même en se bornant à un seul devoir pour chaque sujet.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Tout le monde sait combien longue et remplie par le travail a été l'existence de notre grand poète, Victor Hugo. Au sortir de l'enfance, à dix-sept ans, il écrivait son premier roman, *Bug-Jargal*. Il travaillait encore lorsque la mort est venue le frapper l'an dernier à quatre-vingt-quatre ans. Durant ces soixante-sept années son activité ne s'est pas interrompue un seul moment. Robuste qu'il était, ainsi qu'un chêne, jamais il n'a subi la moindre atteinte de la maladie. Tout jeune, il s'était imposé une règle de vie à laquelle il n'a cessé de demeurer fidèle. Levé chaque jour à cinq heures, hiver comme été, à six heures il était assis à sa table de travail qu'il quittait à onze heures exactement, ayant alors, selon son expression, fini sa journée. Par cette régularité il avait ainsi discipliné ce qui semble le moins capable de discipline, l'inspiration. Au lieu de l'attendre, il l'avait accoutumée à venir à son ordre. Il reprenait sans effort la tâche de la veille au point même où il l'avait laissée.

On produit beaucoup quand on travaille ainsi régulièrement cinq heures de suite tous les jours. Aussi Victor Hugo a-t-il beaucoup produit, et la liste serait longue à donner des volumes de vers et de prose qu'il a publiés. Et ces volumes pourtant sont loin de représenter tout le travail de sa vie. On savait depuis longtemps qu'il gardait des portefeuilles fort remplis, et qu'après sa mort ses exécuteurs testamentaires auraient encore bien des ouvrages de lui à nous donner.

Cette publication du Victor Hugo posthume vient de commencer. Un premier volume a paru le mois dernier qui a pour titre : *Le Théâtre en liberté*. Un autre volume, intitulé *Toute la lyre*, est annoncé pour la fin du mois de mai.

C'est toujours une chose grave que la publication des œuvres posthumes d'un grand écrivain. Le public s'en défie, et non sans quelque raison. Même chez un homme de génie l'inspiration ne saurait être toujours égale, et aucun génie ne fut moins égal que celui de Victor Hugo. On pensait involontairement que l'auteur avait publié, lui-même, ce qu'il jugeait le plus capable de lui faire honneur, et que le meilleur de sa production

n'était pas ce qu'il avait laissé attendre au fond de ses tiroirs.

Une autre raison s'ajoutait, dans ce cas particulier, aux craintes naturelles en pareille occasion. Victor Hugo a été, dans ce siècle, le chef de l'école romantique, et si nous ne sommes plus aujourd'hui des classiques, au sens que l'on donnait à ce mot aux environs de 1830, si nous admirons Shakespeare et Gœthe, aussi bien que Sophocle, Virgile ou Racine, nous ne sommes pas davantage des « Mérovingiens », des « Jeune France » de 1830. Une inévitable réaction s'est produite. Tant qu'a vécu le grand poète, si contesté jadis, et devenu après un demi-siècle une gloire nationale et incontestée, aucun murmure de la critique n'a troublé sa vieillesse respectée. On pensait tout bas ce que l'on voulait de ses dernières productions, de *l'Art d'être grand-père* ou de *l'Ane* : nul ne se fût permis d'en parler avec irrévérence; la France se taisait devant Victor Hugo, comme autrefois la terre devant Alexandre. Placé sur un piédestal, ainsi qu'une statue de dieu entre la terre et le ciel, il recevait les hommages des mortels prosternés.

Mais aujourd'hui, Victor Hugo n'est plus. Tout un peuple lui a rendu des honneurs tels que n'en obtint jamais aucun souverain; son cortège funèbre est parti de l'Arc de Triomphe pour ne s'arrêter qu'au Panthéon. La critique a repris ses droits. L'humanité ne doit aux morts les plus illustres que la vérité, et il faut compter même qu'elle se montrera d'abord plutôt sévère qu'indulgente. On ne voit jamais mieux les côtés faibles des grands hommes que dans les années qui suivent l'enthousiasme des contemporains. Voltaire a connu cette éclipse momentanée de la gloire. Châteaubriand aussi, et aussi Lamartine, et George Sand. Ce serait une illusion d'espérer que Victor Hugo seul y puisse échapper. Le moment est donc redoutable pour publier ses œuvres posthumes; il faudrait qu'elles fussent absolument supérieures, pour rencontrer l'accueil fait à leurs aînées.

Il faut bien l'avouer, hélas! tel n'est pas le cas du *Théâtre en liberté* (1).

Le *Théâtre en liberté* ne vaut rien.

Des sept ouvrages ou fragments de forme dramatique qui le composent, *la Grand'mère*, *l'Épée*, *Mangeront-ils?* *Sur la lisière*

(1) Un volume in-8°, Hetzel et Quantin, éditeurs.

d'un bois, *les Gueux*, *Être aimé! la Forêt mouillée*, un seul, la *Grand'mère*, pourrait être représenté. Les autres, c'est l'auteur lui-même qui le déclare, « sont jouables seulement à ce théâtre idéal que tout homme a dans l'esprit ».

La *Grand'mère* est une comédie en un acte. Une margrave allemande, dont on ne nous dit pas le nom, a vu son fils Charles la quitter un beau jour et s'en aller vivre au fond d'une forêt, oubliant sa naissance et son rang, avec une fille du peuple, Gemma, qu'il a épousée et dont il a trois enfants. La margrave a découvert la retraite des fugitifs; elle est furieuse contre son fils, furieuse contre Gemma, furieuse contre ses petits-enfants. Elle a fait cerner la retraite de Charles par ses hommes d'armes; elle est bien résolue à envoyer son fils en prison, et sa soi-disant bru au couvent. Mais, tandis qu'elle rumine sa vengeance, elle voit arriver les petits enfants qui jasent et qui jouent. A la vue de ces êtres innocents et charmants, toute sa colère se fond, toute sa rancune l'abandonne; elle sent qu'elle est grand'mère, et pardonne. Nous savions déjà quelle tendresse l'enfance a toujours inspirée à Victor Hugo. La *Grand'mère* n'ajoute rien à ce qu'il nous avait dit auparavant; et pour que le revirement de la margrave nous touchât, il faudrait qu'il fût mieux expliqué.

Quant aux pièces qui suivent, on peut dire que le *Théâtre en liberté*, comme il l'appelle, a joué un méchant tour à Victor Hugo. Son génie était plus naturellement lyrique que dramatique. Même lorsqu'il l'astreint aux règles de la scène, il ne peut l'empêcher de s'échapper çà et là en couplets poétiques, en longs discours et en déclamations, assez peu d'accord avec les vraisemblances. Que de passages de ce genre dans *le Roi s'amuse*, dans les *Burgraves*, dans *Marion Delorme*, jusque dans *Hernani* et dans *Ruy-Blas*. Ici, le poète n'avait pas de contrainte à s'imposer, puisqu'il ne se proposait pas d'être joué; aussi s'est-il donné carrière. Y en a-t-il des monologues et des tirades, et dans *l'Épée*, et dans *Mangeront-ils?* et dans la *Forêt mouillée!* Y en a-t-il des développements et des dithyrambes de cent ou de cent cinquante vers quand ce n'est pas de deux cents! Et c'est un dévergondage d'images, de métaphores, d'énumérations, de tautologies! On tourne deux pages entières, et l'on retrouve la pensée exactement au même point où on l'avait laissée. Il y

a de beaux vers, çà et là, à coup sûr; et qui pourrait croire que dans un volume de Victor Hugo ne se trouvent pas un certain nombre de beaux vers? Il y en avait bien un dans la fameuse tragédie du *Monde où l'on s'ennuie!* Mais il serait inutile de se le dissimuler, ce que l'on sent le plus vivement après la lecture, c'est la fatigue : la fatigue causée par cette langue violente, tourmentée, pleine de fracas et d'antithèses, où la pensée et le sentiment sont comme étouffés sous le cliquetis des images et des mots.

Les personnages, ici ou là, quels qu'ils soient, ne nous intéressent guère. C'est la vieille psychologie et le vieux musée de figures de cire romantiques : des rois qui sont tour à tour, ou en même temps, les monstres les plus féroces, ou les gandins les plus qualifiées, bêtes comme des rois d'opérette ou de féerie; des proscrits qui vivent retirés dans des cavernes, en gardant au cœur la haine farouche de la tyrannie, et l'âpre amour de la liberté; des bohémiennes centenaires; des mendiants philosophes et profonds, qui se livrent à des débauches d'érudition; des bohêmes insouciants et joyeux qui se moquent des lois, et ont seuls, en même temps que du cœur et de la bonté, de la verve et de l'esprit. Qu'il y a donc peu d'humanité vraie dans tous ces personnages et qu'ils sont loin de nous, maintenant que la mode en est passée.! Qu'ils font peu ce qu'ils devraient faire, qu'ils disent peu ce qu'ils devraient dire! Et que la main de Victor Hugo était lourde, en particulier, les jours où il s'appliquait à plaisanter à la sueur de son front!

Le *Théâtre en liberté* n'ajoutera rien à la gloire du maître. Heureusement il ne saurait non plus rien lui ôter. L'*Epée* et *Mangeront-ils?* n'empêcheront, pas plus que *Torquemada* que Victor Hugo soit l'auteur de *Hernani* et de *Ruy-Blas*; c'est là l'essentiel.

***

M. Alfred Marchand, dans un précédent volume, nous avait fait connaître les plus célèbres des poètes autrichiens. Son étude sur Lenau était particulièrement intéressante, et avait fait bien nettement ressortir le génie étrange de ce poète si vraiment poète.

Le second ouvrage que vient de publier M. Marchand (1) con-

(1) *Les poètes lyriques de l'Autriche*, Charpentier, éditeur.

tient des notices biographiques et critiques sur quatre poètes : Maurice Hartmann, Joséphine de Knorr, Hamerling et Lorm. De ces écrivains, le plus original est certainement Maurice Hartmann.

C'est tout un roman que l'histoire de ce poète, et un roman mouvementé s'il en fut! Fils d'un maître de forges peu idéaliste et qui voulait faire de Maurice un homme sensé et pratique, notre poète en herbe boucle son sac, secoue la poussière de ses semelles, tourne le dos à ce père borné, qui ne voulait pas comprendre que forger des vers est métier plus noble, sinon plus lucratif, que forger du vil métal — et s'en va à l'aventure.

Ce que lui réservait l'avenir fut d'abord beaucoup de vache enragée comme unique nourriture, puis des démêlés avec la police de son pays à propos de ses tendances révolutionnaires, des fuites, des coups de fusil reçus et donnés, des poursuites. Puis, une fois en sûreté, des voyages, le bâton à la main et la bourse mal garnie, à travers l'Italie, la France, l'Angleterre. Des voyages féconds en aventures racontés ensuite en prose ou en vers; des descriptions, des aperçus de tout genre, qui révèlent un esprit vif et un œil de peintre.

Cette vie d'aventures lui joua une fois un fort vilain tour. Il se trouva à Paris au moment du coup d'État. Indigné de ce qu'il voyait, il prit fait et cause pour le peuple trompé et écrasé; si bien qu'on lui donna tout le temps voulu pour réfléchir, en prison, sur l'inconvénient qu'il peut y avoir pour un étranger de se mêler des affaires d'un Président qui veut être Empereur.

Enfin, toujours pauvre, toujours errant, il s'éprit d'une jeune fille de Genève et l'épousa. Mme Hartmann ne devait pas s'attendre à une vie très paisible avec un tel mari; ce fut au moins, malgré les cahots de la fortune, une vie heureuse. En 1868 Hartmann entra dans la rédaction de la *Nouvelle Presse libre*, et se serait tenu pour très heureux si la santé ne lui avait pas à cette époque fait défaut. Ce n'est pas impunément qu'on traverse des glaciers pour éviter des douaniers, qu'on fait des révolutions, et que l'on médite en prison. Il succomba à son mal au mois de mars 1872.

Le talent de Hartmann, s'il n'allait pas au génie, était au moins un talent de bon aloi, tout plein de bonne grâce, de charme, et d'où le sentiment dramatique n'était pas exclu. Il y a

une certaine ballade intitulée *le Voile blanc* qui, en quelques strophes, nous raconte toute une tragédie :

Un jeune patriote hongrois de vingt ans est condamné à une mort infamante; et lui qui était si brave devant la mort au champ de bataille tremble et sanglote en pensant au gibet, où il doit être pendu. Sa mère lui promet de supplier si bien l'empereur, qu'elle obtiendra sa grâce. En allant au supplice il l'apercevra de loin sur un balcon. Si sa tête est recouverte d'un voile noir, alors il se préparera à mourir en héros; si au contraire elle porte un voile blanc, qu'il aille sans trembler jusqu'au bout ; la main du bourreau ne le touchera pas; la grâce arrivera en temps. Et le jeune patriote voyant de loin le voile blanc marcha au gibet d'un pas ferme. Sa mère l'avait héroïquement trompé; il fallait que son fils mourût en brave!

Les autres poètes, Joséphine de Knorr, une noble dame qui sentait vivement les beautés de la nature, et savait rendre ce qu'elle sentait; Hamerling, célèbre surtout par son poème *Ahasvérus à Rome;* Lorm, un pessimiste aux accents tristes et pénétrants, sont, chacun dans leur genre, de vrais poètes. Ils ne font pourtant oublier ni Lenau, ni Betty, ni Maurice Hartmann. Tels qu'il sont, nous envoyons à M. Alfred Marchand un grand merci de la peine qu'il s'est donnée pour nous les faire connaître et apprécier.

***

L'écrivain délicat, l'aimable romancier, qui s'appelle M. André Theuriet, vient de réunir cinq nouvelles dans un volume publié à la librairie Lemerre. Elles ont pour titres *Bigarreau, la Pamplina, Marie-Ange, l'Oreille d'ours, la Saint-Nicolas*. Je signale ce volume à tous les amis de la bonne et saine langue française; à tous ceux aussi qui, même en ce temps de naturalisme, aiment la psychologie plus encore que la physiologie, qui ont gardé la naïveté des sentiments, et ne croient pas que littérature honnête veuille nécessairement dire littérature fade et ennuyeuse.

Tous ceux-là, je crois, liront avec plaisir ces cinq nouvelles. *L'Oreille d'ours* est charmante. Quant à *Bigarreau*, qui ouvre le volume et lui donne son nom, c'est à mon avis un simple chef-d'œuvre.

L'histoire est courte, elle a quatre-vingt-dix pages seulement. C'est l'histoire d'un pauvre enfant d'un de nos départements de l'Est. Comment était-il venu au monde, on le savait à peine, et de son enfance personne n'avait guère pris soin. Il grandissait en plein air le long des chemins. On l'appelait Bigarreau pour la belle couleur de ses joues ressemblant à une cerise mûre. Un beau jour Bigarreau a commis quelque délit de maraude, et comme personne ne le réclamait, on l'a enfermé jusqu'à sa majorité dans une maison de correction. La prison est triste, le surveillant est dur; une belle nuit, Bigarreau, menacé du cachot, prend la clef des champs et s'évade. Il gagne la forêt prochaine, dépistant la gendarmerie. Là, au fond d'une combe, au bord d'un clair ruisseau, il rencontre Norine, la fille du sabotier, qui a seize ans comme lui, qui partage avec lui son déjeuner, et, prise pour lui de pitié, obtient que son père le reçoive comme apprenti. Sous une grosse pierre Bigarreau a caché sa veste de détenu.

Une chaste idylle commence alors entre Bigarreau et Norine et, sous la double influence d'un amour naissant et de la vie laborieuse et tranquille au sein de la nature, Bigarreau sent se réveiller en lui ses meilleurs instincts que la maison de correction avait été près d'étouffer. Mais trois semaines ne se sont pas passées que le Champenois, le compagnon du sabotier, revient prendre dans l'atelier de son patron la place qu'il avait un moment abandonnée. Le Champenois n'est pas seulement, lui aussi, amoureux de Norine, c'est en même temps une nature basse et méchante. Il a vite deviné l'innocent amour des deux enfants; il a de même deviné le secret de Bigarreau, il le dénonce. Un matin les gendarmes arrivent et ramènent le fugitif à la maison de correction. Adieu l'idylle, adieu l'espérance. Bigarreau, mis au cachot, y prend une fluxion de poitrine dont il meurt. Pour adoucir le chagrin de la pauvre Norine, on lui dira que le jeune détenu malade a été transféré dans le Midi.

Rien de plus simple, on le voit, que ce récit. On n'y trouve aucun incident,ou romanesque, ou extraordinaire. Si l'histoire n'est vraie, elle pourrait l'être. Et c'est à cause de cela même qu'elle est si touchante. En la lisant, on se sent pris au cœur. M. Theuriet y a mis ces peintures de la nature, cette poésie des

bois, qui sont la note personnelle de son talent. Sa description de la gorge de la Fontanelle, de la vie des sabotiers au milieu du grand silence de la forêt, sont des pages exquises. Mais ce qui prend surtout le lecteur, c'est que M. Theuriet a mis dans ce récit de son âme, de sa pitié pour un pauvre enfant, victime d'une fatalité sociale.

Il y a une thèse dans *Bigarreau*. C'est que la maison de correction, avec son régime de caserne et de prison, où les surveillants sont durs et impitoyables, où l'on apprend surtout l'hypocrisie, la haine et le vice, n'est guère faite pour corriger ceux qui la subissent. Il ne faut pas regretter que Bigarreau, ramené à la maison de correction, meure, enlevé par une fluxion de poitrine. S'il survivait il en sortirait, à vingt et un ans, ulcéré, corrompu jusqu'aux moelles, n'étant plus bon à rien qu'à faire un candidat au bagne ou à la déportation.

La nouvelle de M. Theuriet fait réfléchir mélancoliquement le lecteur; mais ce dont je sais gré à l'auteur, c'est, en indiquant une thèse, de s'être borné à l'indiquer discrètement. Il ne plaide pas; il ne disserte pas; il ne déclame pas; il se contente de raconter. Et s'il incline notre esprit vers une solution, il ne prétend pas nous l'imposer violemment. Il lui suffit d'émouvoir, et tel est bien le véritable but d'une œuvre d'art.

***

L'abus de la thèse, tel est en effet l'un des défauts les plus ordinaires de la littérature de notre siècle. Il a gâté plus d'un roman parmi les plus beaux de George Sand, plus d'une pièce de théâtre parmi les plus remarquables de M. Dumas fils. C'est l'abus de la thèse que je reprocherai aux deux ouvrages, remarquables et intéressants d'ailleurs, que vient de nous donner M. Octave Feuillet, à la fois romancier et auteur dramatique; à son roman intitulé *la Morte*, publié à la librairie Calmann-Lévy, à sa grande comédie en cinq actes, intitulée *Chamillac*, qu'a représentée la Comédie Française.

La thèse développée dans le roman de *la Morte*, c'est que si un homme, même incroyant, peut rester un honnête homme, la femme qui n'a pas pour la soutenir les croyances religieuses

ne sera retenue dans ses passions par aucun frein; elle ne reculera pas même devant le crime.

M. Tallevaut, un médecin, un savant, un philosophe et un libre-penseur, a élevé dans ses doctrines sa nièce Sabine. Sabine et son oncle sont voisins de campagne du vicomte de Vaudricourt et de sa femme Aliette. Sabine trouve moyen de se faire aimer du vicomte; pour devenir vicomtesse il ne lui reste plus qu'à supprimer l'obstacle, qui est Aliette. Elle le fait sans scrupule, à l'aide de quelques doses d'aconit. Après quoi elle se fait épouser par le vicomte, que naturellement elle trompe. Quand on a débuté par l'empoisonnement, ce n'est pas pour reculer devant l'adultère!

La thèse a réjoui un certain nombre de fanatiques. Je ne veux pas m'arrêter à la discuter. Il est trop évident qu'un récit n'a rien prouvé jamais, et ne prouvera jamais rien. Dans un récit l'auteur donne à ses personnages le caractère qu'il veut et conduit les événements à sa fantaisie. S'il eût plu à M. Feuillet de faire exactement le contraire de ce qu'il a fait; de donner par exemple tous les vices à la dévote Aliette, et toutes les vertus à la libre-penseuse Sabine, rien ne l'en eût empêché, si la chose lui eût convenu. La démonstration aurait exactement la même valeur en faveur de la libre-pensée qu'elle a actuellement en faveur de la dévotion, c'est-à-dire absolument aucune valeur. La vérité c'est qu'il y a partout d'honnêtes gens et de malhonnêtes gens, et que s'il est facile d'obtenir un certain succès en flattant les passions d'un parti ou d'un autre, l'art s'amoindrit toujours quand un écrivain recherche ces sortes de succès.

La thèse de *Chamillac* est moins faite pour irriter. Elle est même généreuse si l'on veut. C'est la cause de la miséricorde et du repentir qu'y plaide M. Feuillet. Un jeune officier, Chamillac, à la suite d'une perte au jeu, a volé chez son colonel, le colonel La Barterie, une lettre chargée renfermant quinze mille francs. Il allait laisser condamner à sa place l'ordonnance accusé du vol, lorsque le colonel a découvert son crime. L'infamie, on le voit, est complète.

Le colonel a fait grâce à Chamillac, en se bornant à exiger de lui sa démission d'officier. Il lui a ordonné de vivre pour se réhabiliter. Chamillac a tenu parole. Devenu riche, c'est à faire

le bien qu'il emploie depuis quinze ans sa fortune, et les malheureux auxquels il s'intéresse sont les malheureux chargés de quelque faute. Il n'a pour serviteurs dans sa maison que d'anciens repris de justice. Le monde, qui ignore son passé, le considère comme un original.

On devine la péripétie d'une œuvre qui a pour point de départ cette donnée. Chamillac deviendra amoureux de la fille de son ancien colonel devenu général ; celle-ci l'aimera de son côté. Le général alors forcera Chamillac à faire devant la jeune femme l'affreuse confession de son infamie d'autrefois. La confession achevée, il pardonnera ; il mettra la main de sa fille dans celle de l'ancien voleur : le repentir a effacé la faute.

La thèse est toute généreuse, toute évangélique. La conclusion pourtant, si nous étions non pas au théâtre mais dans la vie réelle, quelque édifiante qu'elle soit, paraîtrait difficile à accepter. On est disposé à répéter, comme le Barantin de M. Alexandre Dumas à la fin des *Idées de Madame Aubray :* « C'est égal, c'est raide ! » Pourtant l'auteur, et je lui rends cette justice, a si bien su nous intéresser à Chamillac que nous acceptons ce dénouement audacieux. Ce que je me bornerai à lui reprocher, c'est d'avoir un peu abusé de sa thèse. Chamillac n'est pas le seul repenti vertueux de sa comédie. A côté de lui, nous avons Mlle Sophie Ledieu, une ancienne marcheuse de l'Opéra, qui, après avoir mené la vie d'une vierge folle, s'est repentie, elle aussi, et, une fois remise dans le bon chemin, ne bronche plus jamais. A elle seule, elle fait preuve d'autant de vertu, d'autant d'abnégation, d'autant d'héroïsme que pourraient le faire une demi-douzaine d'honnêtes femmes qui n'ont jamais failli. Trop de vertu, décidément, chez les repentis et les repenties de M. Octave Feuillet ! Ils humilient les honnêtes gens. Si l'on peut tuer le veau gras pour célébrer le retour de l'enfant prodigue, ce n'est pas une raison d'ôter aux autres enfants leur part d'héritage. Et n'en déplaise à M. Feuillet, le plus sûr moyen de ne pas faire ensuite le second pas dans le vice, sera longtemps encore de commencer par ne pas faire le premier.

Charles Bigot.

LA PRESSE ET LES LIVRES

MORCEAUX CHOISIS DES CLASSIQUES FRANÇAIS DU XIXe SIÈCLE, PRÉCÉDÉS D'UN TABLEAU DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE AU XIXe SIÈCLE, par M. *Bernardin*, professeur au Lycée Charlemagne. Paris, Delagrave, 1 vol. in-12 de 450 p., 1886. — L'auteur de ce livre, lequel vient à son heure, s'est proposé de faciliter aux élèves des lycées et collèges l'étude de la littérature contemporaine. Aussi bien, quand un siècle est entré dans sa quatre-vingt-sixième année d'existence, pour peu qu'il possède quelques richesses littéraires (et ce n'est pas ce qui manque au siècle de Châteaubriand et de Victor Hugo), il est naturel qu'il se prenne lui-même pour sujet d'étude. Donc un nouveau groupe de classiques s'impose à notre attention et s'inscrit désormais sur nos programmes.

Le livre que M. Bernardin leur consacre se partage en deux sections d'inégale étendue. Il y a d'abord un tableau de la littérature contemporaine présenté en une centaine de pages très pleines, très substantielles, en même temps que d'une lecture agréable et facile. L'auteur a bien marqué la filiation qui rattache Châteaubriand et Mme de Staël à Bernardin de Saint-Pierre et à Rousseau, de même que Hugo et Lamartine à Châteaubriand et à Mme de Staël. Sans doute que, dans un travail moins rapide et moins abrégé, cette question d'origine eût été serrée d'un peu plus près. Il se fait toujours, aux approches d'une littérature nouvelle, un sourd travail de germination qu'il est curieux de surprendre et de suivre. Détachez d'un auteur les lignes suivantes : « Sous un visage en joie et tranquille, il porte un fond secret d'*inquiétude et de mélancolie*, qui l'excite sans cesse à désirer quelque chose qui lui manque, et ce besoin dévorant, *cette absence d'un bien inconnu* l'empêchent d'être complètement heureux. » Vous jurerez qu'elles sont de l'auteur de *René*? Eh bien, c'est d'un roman de l'abbé Prévost que M. Brunetière a tiré cette curieuse citation. On multiplierait les exemples, et qui les suivrait à la trace avec quelque patience serait surpris du chemin qu'il ferait en remontant dans le passé.

Après une rapide introduction, l'auteur passe en revue les différents genres littéraires, la prose d'abord, la poésie ensuite. Il résulte de cette disposition que Lamartine, Victor Hugo, de Vigny ne paraissent qu'au terme d'une longue nomenclature, à la page 69 : c'est bien tard. Il nous semble qu'une fois réglé le compte de Châteaubriand et de Mme de Staël, c'est à la poésie qu'il faut mener le lecteur. N'est-ce pas par elle que s'affirme avec autorité l'esprit nouveau ? n'est-ce pas elle qui enrôle la jeunesse sous sa bannière? son influence ne se fait-elle pas sentir de toutes parts sur les autres

arts? l'historien Michelet, le critique Sainte-Beuve, l'orateur Lacordaire peuvent-ils s'expliquer sans Victor Hugo? et n'est-ce pas troubler la relation des effets et des causes que de parler de l'orateur, du critique, de l'historien si longtemps avant le poète?

Ceci dit, il faut reconnaître que le tableau est tracé avec ampleur et que l'auteur y met beaucoup de science et de scrupule. Trop de scrupule et presque trop de science, serions-nous tenté de dire par instant, car l'œuvre tourne par endroit à la nomenclature. Peut-être est-ce la condition du sujet. Un esprit de justice et d'impartialité, difficile à se satisfaire lui-même, conduit l'auteur à allonger, à surcharger la liste des noms propres : c'est du catalogue. Qu'en retiendront les jeunes gens? « Enseigner, c'est choisir », dit la sagesse pédagogique.

L'auteur s'est appliqué à représenter sous toutes ses faces notre génie littéraire. Il pousse dans tous les sens son analyse, et chacune des sections de cette étude préliminaire loge un genre particulier de production littéraire; on ne pourra certes lui reprocher d'être négligent ni incomplet. On ne doit attribuer qu'à un oubli accidentel et facilement réparable l'omission des *revues*, dans le chapitre très riche de noms et de faits qu'il consacre aux publicistes. La *revue* est une forme particulière de la publicité, c'est un des organes de notre littérature contemporaine. On peut, sans trop sacrifier au péché de nomenclateur, composer l'historique du genre et citer des recueils qui ont été, qui sont encore des puissances. Autre omission et toute de détail. Les vingt-cinq dernières années ont déterminé parmi nous un courant très prononcé d'études pédagogiques. Les sujets d'éducation et d'instruction ont pris une importance prépondérante et fourni toute une littérature fort honorable pour notre temps; quelques lignes ajoutées par l'auteur à son excellent chapitre des sciences morales et politiques lui permettront sans doute d'acquitter une dette de justice et d'exactitude. D'autant qu'il n'est pas mauvais qu'un ouvrage composé pour la jeunesse raconte à la jeunesse ce qui se dépense pour elle de travail et d'effort.

La seconde partie du livre contient les morceaux choisis et les notices. Les auteurs sont classés d'après un ordre assez particulier. En tête les polygraphes, désignation sous laquelle on ne s'attend guère à rencontrer les noms de Châteaubriand, de Mme de Staël, de Napoléon, Puis viennent les polémistes politiques et religieux allant de Paul-Louis Courrier à Louis Veuillot, — les prédicateurs, uniquement représentés par Lacordaire, — les philosophes et les moralistes, — les critiques, — les voyageurs (Gérard de Nerval et Eugène Fromentin), — les savants, — les orateurs (pourquoi si loin des prédicateurs?) — les historiens, — les épistoliers (était-il bien nécessaire de ressusciter à ce propos le nom oublié de Mme Cotin?) — les romanciers et les dramaturges. Ceci forme le domaine de la prose, sauf quelques excursions poétiques amenées par le sujet.

Le domaine de la poésie commence aux poètes de l'empire (Luce de Lancival, Andrieux, Renouard) et se termine à M. de Laprade.

On voit la raison d'être de cette disposition. L'auteur a tenté une conciliation entre l'ordre chronologique et l'ordre méthodique ou par genres. Mais cette classification plus ingénieuse que rationnelle ne va pas sans quelques difficultés. Pour ne citer qu'un exemple, Ponsard est classé avant Hugo, alors que *Hernani* est d'une dizaine d'années antérieur à *Lucrèce*. Comment l'élève s'avisera-t-il que les pièces de Ponsard marquent un retour offensif de la tragédie contre le drame romantique? Cette méthode de classification mixte est si bien impossible que l'auteur y renonce chemin faisant, dans le cas où le même auteur a réussi dans plusieurs genres : il ne peut se résoudre à sacrifier l'unité de la personne et à disperser en deux ou trois compartiments séparés les fragments d'une œuvre multiple. C'est ainsi que Thiers et Guizot manquent au groupe des orateurs, l'auteur de *Notre-Dame de Paris*, celui de *Cinq-Mars* au groupe des romanciers, Lamartine au groupe des historiens, Sainte Beuve au groupe des poètes. Concluons que M. Bernardin a tenté une tâche impossible et qu'en ménageant de son mieux deux systèmes contradictoires, au lieu d'opter résolument pour l'un à l'exclusion de l'autre, il n'a guère pris que les inconvénients de l'un et de l'autre.

Il s'est interdit de toucher aux vivants. Ce scrupule, très légitime en certains cas, nous agrée moins ici, du moins suivi dans toute sa rigueur. Que fut-il advenu si Victor Hugo ne fût mort en 1885? Se figure-t-on un recueil privé de ce grand nom? On ne s'accommode guère de n'y trouver ni Emile Augier parmi les poètes dramatiques, ni M. Nisard parmi les critiques, ni M. Renan. L'autorité de l'âge et d'un talent incontesté crée un droit si évident qu'on saurait gré à l'auteur d'enfreindre parfois sa propre règle.

Nous avons peu de chose à dire des notices : l'auteur y est sobre de détails biographiques et même d'appréciations littéraires. Il ne fait parfois qu'énumérer et dater les ouvrages. En se confinant dans ce rôle modeste, il nous prive du plaisir de voir vivre sous sa plume alerte et fine les médaillons de nos contemporains, quelque chose comme une galerie David en miniature.

Nous n'avons guère qu'à louer dans le choix des morceaux. L'auteur y a procédé avec un goût et un discernement incontestable ; avec discrétion et prudence aussi, deux qualités qui sont d'un grand prix lorsqu'il s'agit d'un livre destiné à la jeunesse. Presque toujours la page citée est caractéristique, point banale, point empruntée à des recueils antérieurs. Un écrivain, toutefois, ne me semble pas étudié ni représenté avec assez d'ampleur : c'est Victor Hugo. Quelques vers de *Cromwell* sont toute la part faite au poète dramatique : c'est maigre. Rien du poète des enfants : le court morceau extrait de l'*Art d'être grand-père* est étranger à ce gracieux sujet. Rien du poète intime qui a raconté sa vie dans les *Feuilles d'automne*, les *Rayons*

et les ombres, les *Contemplations*, rien du poète satirique, peu de chose du poète épique. Le portrait est à compléter.

Si l'auteur nous objectait le défaut d'espace, nous lui conseillerions de supprimer une bonne partie des notes qui font comme un second livre dont les lignes se déroulent au bas du premier. Est-ce bien le moment, quand vous nous faites lire une ode de Victor Hugo contenant les noms d'Austerlitz, d'Iéna, de Lützen (p. 358), de nous tirer par la manche pour nous souffler la date de chaque bataille ? Et la charge à la baïonnette des soldats de Valmy, racontée par Michelet (p. 170), appelle-t-elle nécessairement l'historique de l'invention de cette arme, alors vieille de plus d'un siècle ? C'est là un luxe de précautions inutiles.

En résumé, l'œuvre difficile et complexe abordée par M. Bernardin a été accomplie par lui avec science et talent; et rendra de réels services à la jeunesse studieuse. Ils y verront le génie de notre siècle sous ses divers aspects et sauront autrement que par ouï-dire quels sont ses titres à la gloire litttéraire. Il appartient à l'auteur de compléter et de perfectionner son travail par une meilleure ordonnance des parties. Les recueils de morceaux choisis ont cela de particulier que la première édition n'est et ne peut être que l'ébauche du travail définitif. H. D.

PHYSIOLOGIE ET CULTURE DU BLÉ. PRINCIPES A SUIVRE POUR EN DIMINUER LE PRIX DE REVIENT, par *E. Risler*, directeur de l'Institut national agronomique; Paris, 1886. — A toutes les crises que nous traversons s'en ajoute une qui fait grand bruit en ce moment : la crise agricole. Les agriculteurs se réunissent; ils se répandent en cris lamentables sur les souffrances de l'agriculture : le blé, cette plante nourricière qui a monté tout doucement du midi au centre, puis jusqu'au nord de notre Gaule, qui l'a envahie en quelque sorte au point d'en devenir la production maîtresse, presque la condition d'existence, le blé a cessé de se vendre à un prix rémunérateur; il n'y a plus profit, peu s'en faut qu'il n'y ait perte à couvrir nos champs de jaunissantes moissons : Cérès détourne ses regards de ses adorateurs. La Picardie, l'Artois, la Flandre se plaignent; la Lorraine murmure; la Champagne est aux abois; la Beauce gémit; la Brie est sur le point de faire chorus. Ce concert funèbre monte vers le gouvernement, qui s'esquive comme il peut en consentant à une taxe sur les blés étrangers. En désespoir de cause on nous dit (c'est, par ma foi, un de nos anciens ministres de l'instruction publique qui nous a jeté ces dures paroles), on nous dit : « Vous ne trouvez plus de profit à faire du blé sur vos terres ? Eh bien ! faites-y autre chose ! » Et quoi ? s'il vous plaît. Vous voulez que la Beauce produise autre chose que du blé ? qu'elle produise de la viande, n'est-ce pas ? Mais, pour nourrir du bétail, il faut des herbages, des prairies. Or aux prairies il faut des cours d'eau, et nous n'en avons pas :

Belsia dulce solum, cui desunt flumina tantum!

Et les sécheresses nous dévorent nos prairies artificielles, et la cuscute nous les ronge. Nous sommes rivés au blé. Nos pères nous ont engrenés dans la culture du blé, il faut que nous en vivions ou que périssions à la peine.

Quelle est donc la solution du problème? La voici : Produire davantage et à meilleur marché. Cette solution, qui est elle-même un problème, est la seule possible, Aussi ai-je lu avec avidité le petit livre de M. Risler. Songez donc, je lui vois ce sous-titre affriolant : « Principes à suivre — principes... cela veut dire évidemment moyens, recettes — principes à suivre pour diminuer le prix de revient du blé. » Comme c'est actuel ! Comme cela arrive bien au moment opportun pour un agriculteur et pour un Beauceron. Et puis, ici, le pavillon couvre la marchandise, l'enseigne n'est point suspecte, la marque a une notoriété de bon aloi; la signature inspire toute confiance. M. Risler n'est point un pur agronome, un agriculteur de cabinet. S'il est cela, il est en même temps un praticien. Il a mis la main à l'œuvre; il a cultivé ou fait cultiver sous ses yeux. Il a appliqué les théories non en aveugle, non en enthousiaste, mais prudemment et même avec une certaine défiance; il dit ses déconvenues avec la même franchise que ses succès, et cela est bon signe à mes yeux. Je ne lui fais qu'un reproche : c'est d'être savant, bien savant pour moi... et pour beaucoup. La chimie agricole lui est familière et, hélas ! elle l'est encore pour si peu de gens ! Nos normaliens font de l'agriculture — que ne font-ils pas, les malheureux ? — mais font-ils de la chimie agricole ? En font-ils assez pour bien comprendre le livre de M. Risler et pour en tirer des applications qu'ils puissent répandre, vulgariser parmi les populations au milieu desquelles, pour la plupart, ils sont appelés à vivre ?

M. Bella en doutait en 1867. Tout en en doutant moins aujourd'hui, il leur conseillerait encore une grande prudence et une grande réserve. Mais il ne les empêcherait pas de s'asseoir, au coin d'un champ, près d'un cultivateur, et de lui tenir à peu près ce langage :

« Le blé n'est pas beau dans nos plaines... on dirait qu'il dégénère. — Nous prenons pourtant, pour nos semences, le meilleur de nos récoltes. — Peut-être que cela ne suffit pas pour soutenir l'espèce et pour l'améliorer. Tenez, dans ce petit coin de terre que j'ai loué pour en faire un champ d'expérimentation, j'ai toujours un carré de blé. Chaque année, au temps de la moisson, nos enfants et moi, nous choisissons les plus beaux épis et nous en gardons les grains pour notre prochain ensemencement. Voilà trois fois que nous faisons cette sélection, et notre blé de cette année vous ferait plaisir à voir. — C'est peut-être du blé d'une autre espèce? — Oh! non : c'est le blé du pays, du simple blé de Noë comme le vôtre... je ne me fierais pas aux blés qui viennent de loin : il faudrait les acclimater, et,

vous le savez, nous n'avons pas le temps d'attendre. Vous pourriez peut-être essayer de notre procédé...

« C'est singulier comme, aux extrémités de votre champ, la récolte se présente sous de plus belles apparences que dans le milieu! — C'est que la charrue amène aux extrémités le meilleur de la terre. Et puis mes bêtes s'arrêtent là et y déposent un supplément de fumier. — Il est possible; mais peut-être aussi que grâce au piétinement de vos bêtes, la terre est là plus rassise, tandis que dans le milieu il reste ce que vous appelez des *creux* et qu'une partie de la semence y périt. Moi, avant de semer, je passerais le rouleau sur toute la pièce...

« Nos terres s'appauvrissent; les récoltes ne sont pas aussi belles que quand j'étais jeune. Est-ce que vous rendez bien à vos champs tout ce que vous leur enlevez chaque année? — Dame! nous y mettons tous nos fumiers. — C'est très bien; mais vos fumiers, si bons qu'ils soient, ne rapportent pas tout à la terre, par exemple une quantité suffisante de ce que les savants appellent l'*acide phosphorique*. Vous feriez peut-être bien de rétablir l'équilibre en ajoutant à votre fumier de ferme un peu d'engrais chimique, du guano, ou du *phosphate* pour parler encore comme les savants. — Les engrais chimiques?... mon voisin en use et vend ses pailles; tenez, voilà ses champs et je me trompe bien ou ses récoltes ne vaudront pas les miennes. — Etes-vous bien sûr qu'il répand sur ses terres juste l'engrais qui leur convient? — Comment le savoir? — Comment savoir de quel élément manque une terre?... Mais en la faisant analyser. J'ai porté au laboratoire de l'école normale un petit sac rempli de terre prise dans notre champ d'expérimentation; on a analysé cette terre. Il paraît qu'il lui manquait de la chaux. J'ai marné, et depuis tout va bien...

« Est-c que vous ne semez pas un peu dru ? avec mes élèves, j'ai compté, aux dernières semailles, jusqu'à 600 grains par mètre carré dans vos champs. Beaucoup disent que c'est trop, que ce serait assez de 400. — Bah! il en lève à peine la moitié et, dans ce climat-ci, quand le blé est clair, gare le bluet, le chiendent, l'agrostide et compagnie! — Il en lève à peine la moitié?... Il n'est que trop vrai : là où nous avions compté 600 grains de semence, nous n'avons trouvé plus tard que 146 pieds-mères ou touffes! Je me suis demandé d'où pouvait venir un pareil déficit, ce qu'étaient devenus les 454 grains qui manquaient à l'appel et je me suis dit : Il y a eu des larrons à l'intérieur et à la surface; il y a eu des grains qui devaient rester stériles, témoin ceux qui n'ont pas germé dans notre laboratoire. Mais il y a eu aussi pas mal de pauvres affamés qui, ensevelis trop profondément, sont morts de faim; il y a eu des frileux qui n'ont pu se réchauffer dans un sol dont la température était au-dessous des 6° nécessaires à la végétation. Contre les picoreurs, nous ne pouvons rien. Mais nous pouvons enterrer moins nos semences et hâter un peu plus nos couvrailles...

« Vous avez une pièce de terre au climat de la Haute-Pommeraye? — Oui, monsieur; mais le blé y vient mal : les gelées automnales ou printanières le déchaussent. — Et aussi les rafales du nord, du nord-est et du nord-ouest : c'est votre terre elle-même qui nous vient de là-haut en nuages de poussière; il faudrait faire autre chose que du blé dans ces parages!...

» Combien vaut le sac de blé cette année? — 22 francs: c'est pour rien; c'est ce que cela nous coûte; le moyen de vivre, de payer les impôts et le propriétaire avec de pareilles recettes? — Mais si le rendement augmentait et surtout si le prix de revient diminuait? — Oh! alors, il y aurait compensation. — Eh bien, nous avons déjà parlé un peu du premier point; venez me voir à quelque dimanche: nous causerons du second; peut-être y a-t-il moyen d'amener la main-d'œuvre à composition ou de s'en passer dans une certaine mesure. — Les machines, n'est-ce pas? — Mon Dieu, oui, les machines, quelques machines. Vous vous êtes déjà associés pour une batteuse; pourquoi ne le feriez-vous pas pour une moissonneuse, pour un semoir mécanique, pour un râteau à cheval. — C'est que... — Oui, je le sais, il y a des objections, des objections très sérieuses. Eh bien, nous les discuterons. Ma conviction à moi est que, au lieu de pousser des cris et des gémissements, ou bien de chercher à arrêter les blés étrangers à notre frontière par des taxes qui ne les empêchent point de passer et de faire une si rude concurrence aux nôtres, il vaut mieux tâcher de produire plus de blé et de le produire à meilleur marché... »

Je ne sais si je me trompe, mais il me semble que des conseils donnés en ces termes n'ont rien de pédant, rien de prétentieux, rien qui sente la haute science, rien non plus qui soit de nature à exciter ces sourires et ces haussements d'épaules par lesquels M. Bella craignait de voir accueillir les instituteurs lorsqu'ils se mêleraient de parler agriculture devant leurs élèves ou devant les parents des élèves. En prenant l'attitude de gens qui s'intéressent à la chose et qui cherchent à s'en instruire, en se gardant d'imiter les enthousiates ou les charlatans qui promettent en retour de l'application de leurs théories des moissons à faire rompre les greniers,

Illius immensae ruperunt horrea messes,

ils peuvent porter des coups sérieux à la routine et amener tout doucement les agriculteurs à essayer des améliorations qui peuvent les sauver de la ruine et du découragement. Le petit livre de M. Risler les guidera dans cette voie, et c'est pour cela que nous leur en conseillons volontiers la lecture. E. B.

Un vieux livre d'école. — Dans le premier numéro de sa nouvelle série (15 juillet 1882), la *Revue pédagogique* avait appelé l'attention de ses lecteurs sur l'intérêt qu'offrirait, pour l'histoire de

l'enseignement primaire, une collection des anciens ouvrages en usage dans les écoles. Elle faisait appel, pour la former, au concours de tous les amis de l'éducation populaire, et les priait de saisir toutes les occasions de recueillir ces vieux livres qui pourrissent dans quelques greniers ou sont vendus comme papiers de rebut.

M. E. Laporte, inspecteur de l'enseignement primaire en retraite, vient de faire à cet égard une heureuse trouvaille et d'envoyer au Musée pédagogique une histoire de France ou plutôt une chronologie des rois de France qui date de 1551. Le livre est en assez mauvais état et porte les marques de son passage dans les mains de plusieurs générations d'écoliers. C'est une traduction française d'une chronique latine de Jean du Tillet, évêque de Meaux. En voici le titre exact :

« *La chronique des Roys de France, Et des cas mémorables advenus depuis Pharamond, jusque au Roy Henry second du nom*, selon l'ordre du temps et supputation des ans, continuez jusques en l'an mil cinq centz cinquante et un. Catalogue des Papes, depuis S. Pierre jusques à Julles, tiers du nom. Catalogue des Empereurs, puis Octavian Cesar, jusques à Charles d'Austriche, V du nom. — Avec privilège. — On les vend à Rouen, par Martin Le mesgissier, libraire, tenant sa boutique au hault des degrez du Palais. 1551. »

Après la préface, on lit ce dixain propre à recommander l'ouvrage :

L'homme devient par laps de temps expert,
Qui sans avoir attainct l'ancien aage
Tousjours demeure en affaire inexpert.
Mais qui vouldra avoir cest advantage
De parvenir en bref temps docte et sage
Reduise en soy les gestes de memore
Qui sont descriptz en ceste brefve hystoire
Et il aura par la seule lecture
De ce livret cest grand honneur et gloire
Vieil par scavoir, et jeune de nature.

Langue allemande.

KARL-VOLKMAR STOY ET LE SÉMINAIRE UNIVERSITAIRE DE PÉDAGOGIE, par le Dr *Bliedner (Karl-Volkmar Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar)*; Leipzig, Reichardt.

LA VIE, L'ENSEIGNEMENT ET LES ŒUVRES DE K.-V. STOY, par le Dr *G. Frœhlich (Dr Karl-Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken)*; Dresde, Bleyl et Kämmerer.

Ces deux écrits, consacrés à la mémoire du Dr Stoy, font aimer l'homme et admirer l'œuvre. Fils d'un pasteur saxon, il s'était destiné d'abord à la même carrière que son père, et il avait fait à Leipzig ses études en théologie. Mais il avait le goût, la vocation de la pédagogie. Il suivit les leçons de Herbart à Gœttingue, et résolut de se consacrer tout entier au noble métier d'instituteur. Il devint chef d'institution à Iéna, et fut en même temps professeur de philo-

sophie et de pédagogie à l'université de cette ville, où il revint achever son œuvre et sa vie après une interruption de huit années passées en la même qualité à l'université de Heidelberg.

Les écrits de Stoy sont nombreux, plusieurs sont importants; ils traitent tous de questions pédagogiques, de la réforme scolaire, de l'éducation dans l'école et dans la famille. Mais son œuvre la plus considérable et la plus utile, c'est la création d'une école normale libre à l'université, c'est-à-dire d'un ensemble de cours théoriques et pratiques où les étudiants de diverses facultés venaient apprendre l'art et la science de l'enseignement, qu'on abandonne si souvent au hasard ou à l'instinct de ceux qui se destinent à devenir professeurs.

On leur apprend d'habitude les matières de l'enseignement, ils suivent des cours érudits, ils deviennent ou peuvent devenir savants; mais les procédés par lesquels celui qui sait doit à son tour communiquer son savoir aux ignorants, les méthodes rationnelles, confirmées et corrigées par l'expérience, la sagesse pratique, le tact, tout ce qui constitue le bon maître, les universités n'en disent rien.

Herbart, entre autres, s'en était préoccupé; le Dr Stoy s'est appliqué avec zèle et succès à combler cette lacune. A peine arrivé à Iéna, il avait fondé une *Société pédagogique* dont les membres, des étudiants, avaient à composer des travaux qu'ils critiquaient réciproquement. Le premier travail du nouveau venu consistait invariablement en une autobiographie. On examina d'abord ensemble les meilleures méthodes d'enseignement de la botanique, puis de l'histoire naturelle, puis de la géographie. Ce qu'on avait appris ainsi, on l'appliquait dans une série de leçons particulières faites à quelques élèves de bonne volonté. Plus tard, on fit aux membres de la Société l'honneur de leur demander de remplacer quelquefois au collège des professeurs absents.

C'est ainsi que se constitua peu à peu le séminaire pédagogique, qui s'est complété par une école annexe, composée d'un certain nombre, peu considérable, d'élèves tirés de l'école primaire, qui furent confiés aux étudiants.

L'ouverture solennelle de cette école annexe eut lieu le 9 décembre 1844 en présence des parents des étudiants, et de quelques notabilités scolaires. Les débuts furent modestes et difficiles; tout était à faire; il fallait l'ardeur, la persévérance, l'entrain de Stoy pour vaincre les obstacles. Peu à peu il formait des maîtres, il attirait des élèves, il gagnait la sympathie publique. Il arriva à faire construire par la ville un beau bâtiment d'école destiné à ses exercices, et où de nombreux enfants se réunissaient. C'était le champ d'expérience du séminaire pédagogique.

Il ne faut pas se représenter cette école normale sous la même forme que les nôtres. Les étudiants n'étaient pas internés; ils n'y logeaient pas. Au bout de bien des années il put y avoir des chambres pour quelques maîtres, pour quelques étudiants pauvres. Mais en

fait, les membres du séminaire, c'est-à-dire les étudiants qui s'y étaient inscrits, suivaient les cours de la faculté, apportaient des travaux, assistaient et prenaient part aux critiques, enseignaient à leur tour dans les classes, prenant part aux jeux, aux chants, aux promenades des enfants, à leurs travaux manuels, à toute la vie de l'école.

Des deux livres de MM. Frœhlich et Bliedner, le premier traite de l'ensemble de la vie et de l'œuvre de Stoy, le second, beaucoup plus volumineux, se borne à raconter dans les plus menus détails l'histoire du séminaire pédagogique. Et c'est cette minutie même qui donne un vif intérêt à l'ouvrage. Il narre les premiers débuts, les procès-verbaux des premières séances, les premiers programmes, les différents cours et exercices de 1843 à 1858. A partir de ce moment il y a une école bâtie, le séminaire a son existence assurée, il se développe jusqu'au jour de la « catastrophe », c'est-à-dire du départ de Stoy pour Heidelberg en 1867.

La période de prospérité commence avec le retour du fondateur dans la bonne ville d'Iéna; de 1874 à 1885, année de la mort de Stoy, l'œuvre se développe, marche de succès en succès. Depuis le début, le séminaire pédagogique a compté 693 membres; le principal contingent était naturellement fourni par le Thuringe; mais il y avait dans le nombre, outre des étudiants venus de toutes les parties de l'Allemagne, des Grecs, des Arméniens, des Suisses, des Français, des Américains. Le volume de M. Bliedner reproduit la liste exacte de leurs noms, et des carrières dans lesquelles ils sont entrés; ils sont devenus pasteurs, professeurs de gymnases, d'écoles normales, d'écoles commerciales ou industrielles, inspecteurs, directeurs d'établissements d'instruction de tout ordre; quelques-uns sont devenus consuls, artistes, bibliothécaires, officiers, industriels, etc. Rien n'est oublié : ni les promenades scolaires avec leurs programmes, leurs incidents, ni les sujets de travaux, ni les thèses soutenues, ni même quelques spécimens de compositions et de critiques, ni la bibliographie des nombreux ouvrages pédagogiques émanant de membres de l'institution.

On saisit vraiment cette ingénieuse institution sur le vif, on pénètre dans son organisation, dans sa vie, on suit fidèlement les marches et contremarches, les idées, les expériences de plusieurs générations de jeunes pédagogues, dirigés par la main d'un homme de grande valeur. Stoy laisse derrière lui mieux que ses livres, mieux que le souvenir d'une existence noblement consacrée au bien : il laisse des disciples qui transmettront sa pensée et sa méthode aux générations futures sur tous les points de son pays. Pour n'être pas des plus brillantes et des plus bruyantes, n'est-ce pas la plus féconde et la plus enviable des activités?

Chatiments corporels. — Le Congrès des instituteurs de la province de Prusse orientale, sur le rapport de M. Neuber, instituteur

à Raudnitz, a adopté les conclusions suivantes, que nous trouvons dans la *Pädagogische Zeitung :*

1. On ne peut, de l'avis de presque tous les pédagogues pratiques, supprimer ni dans la maison ni dans l'école les châtiments corporels, bien que certains s'efforcent de les discréditer comme des moyens surannés et grossiers.

2. La loi civile les permet et la loi divine les commande.

3. S'opposer à l'application des châtiments corporels dans les écoles primaires, c'est se mettre en opposition avec l'expérience des pédagogues et les commandements de la Sainte-Ecriture.

4. Le châtiment corporel ne doit être employé qu'en dernier lieu.

5. Lorsqu'il doit punir une infraction à la discipline, il faut l'appliquer immédiatement.

6. Lorsqu'il punit des fautes commises en dehors de l'école, le maître doit l'appliquer à la fin de la classe et en présence des élèves.

7. Les rudes châtiments corporels pour les fautes graves commises en dehors de l'école, telles que vol, dégradation, incendie, etc., ne doivent pas, dans la règle, regarder l'instituteur, ils appartiennent aux parents ou tuteurs, ou aux autorités.

8. Les châtiments corporels doivent se mesurer à l'âge, au sexe, au caractère, au degré de culture, à l'état de santé de l'enfant.

9. Le maître doit s'abstenir d'appliquer un châtiment corporel quand il se trouve dans un état de grande excitation.

10. Le maître doit montrer par sa conduite à l'enfant châtié qu'il l'aime et ne veut que son bien.

11. Il faut bannir de l'école les châtiments corporels qui pourraient mettre en danger la santé ou la vie de l'enfant.

12. Que l'instituteur se regarde comme étant au service de son Sauveur, et qu'il punisse de telle façon qu'il puisse en répondre devant sa conscience, devant le juge terrestre et surtout devant le juge céleste.

D'autre part, le *Pædagogium*, de Vienne, contient une courte étude du professeur F. Mœhr, de Trieste, qui condamne et flétrit en termes aussi simples qu'énergiques le recours au châtiment corporel. « Jamais, dit-il, dans une pratique de dix-huit années, il ne m'est arrivé de porter la main sur un de mes élèves, et loin d'y perdre, la discipline y a gagné dans mes classes. Je croirais me déshonorer moi-même, manquer à mon état, à ma vocation, si je recourais à une mesure de violence. Ce ne sont pas les moyens d'action qui nous manquent. Les enfants sont sensibles à l'honneur; ne peut-on pas les prendre par là? Une parole de réprimande et de honte, comme un éloge, une distinction, un encouragement, ne produisent-ils pas grand effet sur ces natures impressionnables? Et s'il en est chez qui ces sentiments sommeillent, n'est-ce pas la tâche de l'instituteur de les éveiller? »

Ce qui importe, c'est que l'instituteur conquière une forte autorité morale, et M. Mœhr donne à cet égard quelques utiles conseils. Il veut que le maître ne reçoive pas de cadeaux des enfants, mais que surtout il se garde bien, par d'habiles paroles, d'en solliciter et d'en faire naître la pensée. Qu'il ne manifeste pas de préférence ou d'antipathie fondée sur la nationalité, l'état, les vêtements, qu'il ne traite pas de façon spéciale ceux des élèves auxquels ou dans la famille desquels il donne des répétitions, qu'il s'applique à relever soigneusement le travail, la bonne volonté, la persévérance, et il verra peu à peu les mauvais élèves s'améliorer sous l'influence de meilleurs instincts. Les châtiments corporels n'amènent rien de semblable. Et qui ne frémirait pas à la pensée qu'ils peuvent frapper un innocent?

Cette observation de M. Mœhr remet en mémoire les réflexions de Rousseau à propos d'un épisode de son enfance qu'il raconte avec tant de passion et qu'il n'a jamais pu oublier de sa vie. Battu pour une faute qu'il n'avait pas commise, il sentait cinquante ans après son pouls s'élever encore à ce souvenir: « Ces moments, dit-il, me seraient toujours présents quand je vivrais cent mille ans. »

M. Mœhr termine par ces mots: « Si nous voulons sauvegarder la noblesse de notre vocation, ne pas retomber dans l'abîme de mépris et de raillerie où nous avait jetés l'usage de la férule, il nous faut renoncer absolument aux châtiments corporels, et chercher à agir sur la jeunesse et sur les familles par des paroles de réprimande et d'encouragement, par notre application consciencieuse aux devoirs, par une conduite noble et élevée, par des qualités morales et sociales. »

Ces vues paraîtront sans doute à nos lecteurs infiniment plus pédagogiques, pour ne pas dire autre chose, que les douze points votés par le Congrès de la Prusse orientale.

Les livres d'étrennes. — La *Preussische Lehrerzeitung* cherche les moyens de propager les bons livres dans les familles, et de faire obstacle à la multitude de livres insignifiants ou sots qui trouvent de si larges débouchés. Elle pense que les instituteurs ne peuvent pas se désintéresser de cette question et qu'ils doivent être les conseillers intelligents et écoutés des parents.

Voici le moyen qu'elle propose. Chaque cercle, collège ou groupe d'instituteurs nomme dans ses rangs une commission de la Bibliothèque pour la jeunesse, elle se met en rapport avec les libraires et bibliothèques du lieu; elle examine tous les livres récents et porte un jugement.

Puis elle fait imprimer des circulaires qu'elle envoie aux familles vers le commencement de décembre. Ces circulaires préviennent les parents qui ont le désir de donner des livres à leurs enfants pour leurs étrennes qu'on les invite à consulter le catalogue dressé par

les instituteurs, selon l'âge, les sujets, les genres, les prix. Cette proposition, reproduite par d'autres journaux pédagogiques, paraît trouver bon accueil. Plusieurs déclarent qu'ils ne connaissent pas de meilleur moyen de poser une digue à l'invasion des livres qu'on peut qualifier de mauvais en ce sens qu'ils sont médiocres ou niais, lorsqu'ils ne sont pas, ce qui arrive trop souvent, immoraux et dangereux. J. S.

Langue anglaise.

Que lisent les jeunes gens? — Un article de la *Fortnightly Review* de février essayait de répondre pour l'Angleterre à cette question, une de celles que les éducateurs ne doivent pas perdre un instant de vue. C'est par la lecture libre et attrayante autant que par le travail régulier de classe que se forme l'esprit des enfants et des jeunes gens. On ne saurait trop souvent se demander quelle est au juste la nature et quelle peut être l'influence des livres qu'ils trouvent sous leur main ou qui ont leur prédilection. L'auteur de l'article de la *Fortnightly*, M. Salmon, passe en revue les romans d'aventures et les journaux spéciaux au jeune âge qui se publient en Angleterre. Cette littérature, comme il l'indique, n'est pas toujours de bon aloi. Peut-être, comme semble l'insinuer le *Journal of Education*, l'article en question avait-il surtout pour but de recommander avec des vues intéressées une certaine catégorie de publications, empreintes de ce sentimentalisme religieux qu'on prend trop pour la morale de l'autre côté de la Manche.

M. Salmon a peut-être des raisons que nous ne connaissons pas pour mettre comme il le fait en première ligne les romans de Kingston, de M.-R. M. Ballantyne, les récits militaires de M. Henty et le journal intitulé *The Boy's Own Paper*; mais il y a au moins un point sur lequel il est impossible de ne pas être d'accord avec lui: c'est quand il insiste sur un danger qui inquiète aussi les éducateurs d'Amérique et sur lequel nos pédagogues ne doivent pas non plus fermer les yeux, le goût des enfants pour les romans à sensation et la littérature de *causes célèbres* ou pis encore de police correctionnelle. M. Salmon signale plusieurs exemples des effets désastreux de ces lectures morbides. Suivant lui, et là encore il exagère un peu, ce semble, les romans de Harrison Ainsworth, comme *Jack Sheppard* par exemple, que dévorent les élèves des écoles et les jeunes commis de la Cité de Londres, auraient détraqué nombre de cervelles et fait des conspirateurs, des vagabonds, des voleurs même de certains enfants qui auraient peut-être mieux tourné si leurs lectures avaient moins rempli leur imagination de crimes et de criminels. En tout cas, les instituteurs et les professeurs de collège rendront un service réel à l'humanité s'ils s'attachent à dégoûter les enfants de tous ces détails de meurtres, d'exécutions, de supplices, dont l'histoire n'est que trop riche, qui leur salissent l'esprit, et qui les

poussent à chercher dans le temps présent et dans les événements de leur entourage des descriptions analogues et les fait rêver à la Chambre des horreurs du musée Tussaud.

L'ÉDUCATION DES FACULTÉS DE CONCEPTION. — On trouvera dans le *Journal of Education* de Londres (février et mars 1886) le résumé d'une conférence que M. H. Courthope Bowen, directeur de l'école normale de Cowper Street, a faite sur ce sujet devant l'*Education Society* de Londres. S'appuyant sur le chapitre de la conception dans les *Outlines of Psychology* de James Sully, M. Bowen explique les étapes successives de la comparaison, de l'abstraction, de la généralisation dans l'esprit de l'enfant. Il insiste sur l'utilité de les exercer à la définition, dont il donne les règles d'après les *Leçons élémentaires de logique* de Jevons. Dans toute cette gymnastique intellectuelle, il insiste avec juste raison sur la nécessité de rendre attrayants aux enfants les procédés de comparaison et de classification des objets ou des idées dont on leur parle. En parlant des lignes, il veut qu'on leur montre des fils de fer les uns droits, d'autres courbés, tordus, etc.: on les leur fait trier, assortir, grouper d'après leur forme. Le même esprit de démonstration objective et concrète est apporté dans les leçons sur la matière des objets, sur la dynamique élémentaire, la vie des plantes, le sens des mots, et la portée de certains termes généraux employés pour désigner les qualités morales et intellectuelles, etc. Pour prendre un autre exemple, M. Bowen recommande, d'après le manuel intitulé *Concerning a few common plants* de G. L. Goodale (Boston), le procédé suivant d'instruction pratique et intuitive : « Fournissez à vos élèves des pots de fleur avec terre végétale légère ou sable de mer, plantez-y quelques haricots et pois.... trois jours après plantez une seconde série de graines, trois jours plus tard une troisième et ainsi de suite, de façon à avoir au bout de quelques semaines des plantes de cinq ou six âges différents. Faites soigner, examiner, disséquer ces plantes aux élèves. Même système pour étudier la germination des plantes hâtives. » Pour faire acquérir aux enfants des idées claires sur les termes tels que *obéissance, devoir, gaîté, courage*, M. Bowen recommande des anecdotes, d'abord récentes et locales si l'on peut en trouver ou en faire trouver aux enfants, puis prises dans l'histoire ou la littérature ; il rappelle qu'on trouvera de bonnes suggestions sur ce mode d'enseignement dans un petit livre intitulé *Notes of lessons on moral subjects* par F. W. Hacwood (T. Nelson and Sons). M. Bowen ne prétend avoir inventé rien de nouveau; il veut seulement rappeler aux maîtres de l'enseignement primaire et secondaire les ressources que leur offre l'étude de la science mentale.

CONVERSATION ET EXERCICES ORAUX A L'ÉCOLE PRIMAIRE. — Une institutrice américaine donne à ce propos dans le *Journal of Education* de Boston (25 février) des conseils qui ne sont pas tous applicables,

mais dont quelques-uns pourraient être mis à l'essai ou méritent au moins d'être mentionnés brièvement. — 1. Chaque élève dira un fait qu'il aura lu dans le journal (N. B. Les crimes et accidents doivent être laissés de côté). Les faits à mentionner seront surtout les inventions, découvertes, construction de nouveaux chemins de fer, canaux, détails concernant des personnes célèbres, etc. Les élèves doivent se tenir prêts à cet exercice pour le moment qu'il plaira au maître de choisir. — 2. Un élève est invité à décrire un animal, un oiseau, une plante, une fleur ou un fruit dont la classe doit deviner le nom. — 3. Même exercice pour des produits de l'industrie. — 4. Une autre fois l'exercice sera une courte anecdote historique; chaque élève devra être prêt à en dire une choisie par lui. — 5. Autre sujet : dire le dernier roman que l'on a lu, avec le nom de l'auteur, lieu de la scène, caractère préféré, etc. — 6. Citer une grande invention, ou découverte importante. — 7. Citer les traits de caractère qu'on admire ou qu'on méprise le plus. — 8. Quelques détails sur la famille, l'âge des frères et sœurs, leur avancement dans l'école ou leur résidence s'ils ont quitté la maison. — 9. Demander à l'enfant ses impressions de vie d'écolier : était-il content d'entrer à l'école; quels ont été ses maîtres successifs, etc. — 10. Décrire la rue où il demeure, sa longueur, sa largeur; est-elle pavée? éclairée au gaz? a-t-elle un conduit d'eau, un égout? Le terrain y est-il cher? S'y trouve-t-il des écoles, églises, magasins, etc? A quelle distance est-elle des lignes d'omnibus? Quels personnages célèbres y habitent? 11. Décrire la maison qu'on ferait bâtir si on était riche.

Conduits avec entrain, sans gaspillage de temps, et surtout à la condition que les enfants s'y soient préparés en dehors de la classe, ces exercices ne peuvent manquer de former l'esprit des élèves, en même temps qu'ils les habituent à retenir leurs idées et à les exprimer tout haut, brièvement et clairement. C'est avec raison qu'on s'ingénie en Amérique à trouver les moyens d'amener les écoliers à parler beaucoup en classe et à parler de choses qu'ils ont remarquées eux-mêmes et sur lesquelles ils ont pris le temps de réfléchir.

B. B.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Congrès des sociétés savantes. — Dans la séance générale qui clôt chaque année le Congrès des sociétés savantes réuni à la Sorbonne, M. Goblet, ministre de l'instruction publique, a prononcé un discours d'où nous extrayons le passage suivant, relatif à l'instruction primaire :

« L'enseignement primaire, fondement de notre système d'éducation nationale, n'a pas tenu une moins grande place dans nos préoccupations.

Après avoir obtenu du Sénat le vote de la loi déjà adoptée, il y a deux ans, par la Chambre, et qui peut être considérée comme le code de l'enseignement primaire public et privé, nous venons de déposer un nouveau projet depuis longtemps attendu, qui complète notre œuvre scolaire en réglant l'organisation financière de l'enseignement primaire public et les conditions de classement, de traitement et d'avancement du personnel enseignant.

Je ne vous dirai rien de ce projet qui n'a pas encore subi l'épreuve de la discussion. Mais la première de ces lois a été fort attaquée; elle l'est tous les jours encore, de la façon la plus injuste. Puisque les adversaires passionnés qu'elle suscite ne se lassent pas d'en dénaturer la véritable portée, et de troubler l'opinion par des accusations violentes, vous ne trouverez pas mauvais que je rappelle ici que les principes que cette loi consacre ont depuis longtemps paru inséparables de la notion de l'Etat moderne.

Le caractère essentiel de cette loi, c'est qu'elle fait de l'enseignement public, au premier degré comme aux autres, un enseignement d'Etat.

Le principe est-il juste? Comment en douter, quand on veut bien prendre la peine d'y réfléchir? Dans notre France démocratique, égalitaire, gouvernée par le suffrage universel, plus nous devons nous montrer soucieux d'étendre autant que possible les libertés individuelles et les franchises locales, plus nous devons avoir à cœur de fortifier aussi tout ce qui fait l'unité de la nation. Et la question revient par conséquent à savoir quel est à cet égard la fonction de l'enseignement public.

Or, si l'indépendance des idées et la diversité des méthodes sont une condition de vie pour l'enseignement supérieur, l'unité nous apparaît, au contraire, comme la règle naturelle sinon nécessaire de cette première instruction qui est commune à tous les citoyens. L'enseignement élémentaire public ouvert à tous, imposé à ceux qui ne peuvent se faire instruire ailleurs, ne doit-il pas être le même pour tous, animé du même esprit, régi par les mêmes programmes, donné par les mêmes maîtres?

L'Etat qui est seul capable d'assumer la charge d'un seul service, le premier des services publics, peut-il, dans ses propres écoles, donner un autre enseignement que celui qu'il juge conforme à ses principes, peut-il le confier à d'autres maîtres qu'à ceux qu'il a formés et agréés?

La loi ne fait pas autre chose. On dit qu'elle porte atteinte à la liberté; et cependant non seulement elle assure à tous les maîtres qui remplissent les conditions de moralité et de capacité nécessaires, le droit d'enseigner librement; mais elle n'oblige à fréquenter les écoles de l'Etat que ceux qui n'en ont pas d'autres et ne peuvent recevoir l'enseignement dans leur famille.

On dit qu'elle menace, qu'elle opprime les consciences, et cependant, pour garantir les croyances contre toute atteinte, non seulement elle protège la liberté de l'enseignement, elle respecte la liberté des dogmes et des cultes, mais elle limite le rôle de l'Etat à l'instruction proprement dite, et lui impose la plus stricte neutralité dans tout ce qui dépasse ce domaine.

Messieurs, laissez-moi le dire en toute sincérité, comme je le pense, ceux-là seuls peuvent contester la légitimité de la loi qui se refusent à accepter l'indépendance de l'Etat et de la société civile. Pour tout esprit libre et sincère, la loi est juste dans son principe. Sans doute, dans l'application, les abus sont possibles; il en est ainsi de toutes les œuvres humaines. C'est au contrôle de l'opinion publique qu'il appartient de les prévenir, d'en avoir raison au besoin: et l'opinion parle assez librement et assez haut dans notre temps pour rassurer toutes les consciences. Quant à ceux qui ne veulent être ni rassurés ni convaincus, ils ne sauraient nous détourner de notre devoir. » (Applaudissements répétés.)

Inspection des travaux manuels et de l'économie domestique dans les écoles de filles. — Selon le vœu du Conseil général et l'avis de l'administration scolaire, M. le ministre a transformé l'inspection des écoles maternelles du département du Nord en inspection des travaux manuels dans les écoles primaires élémentaires de filles et mixtes. Une instruction dont nous extrayons les passages ci-dessous a été adressée par M. l'inspecteur d'académie à Mme l'inspectrice départementale :

« Quand vous vous présenterez dans une école, la maîtresse chargée des travaux manuels se mettra et mettra les élèves à votre disposition de manière à ce que votre inspection ne souffre aucun retard.

» ... Vous vous assurerez tout d'abord que le programme est suivi, l'emploi du temps observé et que toutes les matières sont enseignées.

» Il importe que le travail soit préparé d'avance par la maîtresse. C'est une préparation obligatoire de la classse : c'est une garantie d'ordre; c'est une perte de temps évitée. Vous exigerez que cette règle soit partout et toujours respectée.

» La maîtresse ne doit pas se borner à enseigner une pratique individuelle et routinière, comme cela a lieu trop souvent; elle doit faire une leçon orale et collective pour chaque sujet, établir les principes, exposer les méthodes, montrer les procédés, combiner dans l'exemple la théorie et l'application. La leçon doit être recueillie par écrit sinon par toutes les élèves, au moins par une d'elles, et revue et répétée par la classe entière à des intervalles qui ne doivent pas dépasser quinze jours.

» Il est nécessaire que toutes les élèves travaillent et s'occupent à la fois du même ouvrage. Opposez-vous à cette indifférence ou à cette complaisance qui permet à chaque jeune fille d'employer son temps à ce qui lui plaît et comme il lui plaît. Jamais dans ces conditions une classe ne peut prospérer. L'enseignement prend un caractère individuel, la maîtresse ne peut donner ses soins qu'à quelques privilégiées, la marche générale est brisée, inégale, et la plupart des élèves se traînent péniblement, sans avancer. C'est une sorte d'anarchie pédagogique qui produit la confusion, le désordre et l'inertie. Il est très important que vous ne perdiez jamais de vue cette partie de mes prescriptions; c'est en effet le défaut dont souffre le plus le travail manuel dans nos écoles rurales.

» Mais la direction collective ne supprime pas la direction individuelle. Tout au contraire. La maîtresse passe de place en place, vérifie le travail de chaque élève, s'assure qu'il est conforme à sa leçon, en corrige les fautes. Comme pour l'enseignement de l'écriture, le contact de la maîtresse avec l'élève, fréquent, actif, diligent, est ici indispensable. Vous voudrez bien donner une grande attention à la manière dont les maîtreses s'acquittent de leur devoir à cet égard.

» Vous recommanderez de conserver dans l'école les travaux manuels des élèves, comme on conserve certains cahiers pendant l'année scolaire. C'est le meilleur moyen de suivre l'enseignement dans sa marche et d'apprécier la valeur, le zèle des maîtresses et l'aptitude, l'application et les progrès des élèves

» Pour les mêmes motifs et pour exciter l'émulation et l'ardeur, il convient de faire une composition tous les quinze jours et de conserver aussi soigneusement les compositions dans l'école.

»... Les programmes n'embrassent que des choses utiles, usuelles : il faut s'y renfermer. Mais nous devons exiger et obtenir que les jeunes filles ne sortent pas de l'école sans avoir appris tout ce qui est nécessaire pour former une bonne ménagère. Les travaux manuels, l'économie domestique ne sont pas la moins belle part de l'éducation de la femme. »

Inspection médicale des écoles. — Une circulaire ministérielle du 14 novembre 1879 avait appelé l'attention de l'administration départementale sur l'utilité d'une inspection médicale des écoles au double point de vue de la salubrité des bâtiments et de l'état sanitaire des élèves. Des prescriptions relatives à cet objet ont été insérées dans la loi d'organisation de l'enseignement primaire que le Sénat vient de voter.

Le paragraphe 7 de l'article 9 de ce projet de loi décide qu'au point de vue médical, les écoles seront visitées par les médecins inspecteurs communaux ou départementaux. Mais comment cette inspection doit-elle être faite. Sur quels points doit-elle porter ? Le questionnaire, qui est ordinairement remis aux médecins inspecteurs, lisons-nous dans un rapport rédigé par les délégations cantonales du 1er arrondissement de Paris, ne vise que l'hygiène de l'école en tant que bâtiment, l'état sanitaire de l'établissement considéré à un point de vue général, mais il laisse presque de côté l'hygiène de

l'enfant considéré individuellement. Le médecin inspecteur doit, il est vrai, faire deux fois par mois un examen individuel et spécial de chaque élève, mais cette obligation manque de sanction puisqu'il n'en est pas fait mention sur la feuille officielle envoyée chaque quinzaine à la municipalité de l'arrondissement.

Aussi les auteurs du rapport dont nous parlons, proposent-ils que le questionnaire actuellement suivi soit modifié de la manière suivante. Aux deux parties, état hygiénique, état sanitaire de l'établissement, s'ajouterait une troisième ainsi formulée: état hygiénique des enfants, examen des enfants au point de vue des maladies chroniques et des infirmités congénitales ou acquises. Ils auraient à répondre à ces questions :

1° Y a-t-il des enfants qui présentent des signes de scrofule;
2° Y a-t-il des enfants qui soient atteints de maladies de la peau;
3° Y a-t-il des enfants qui soient atteints de maladies du cuir chevelu;
4° Maladies des gencives et des dents;
5° Y a-t-il des enfants dont la vision soit anormale: myopie, presbytie, strabisme;
6° Y a-t-il des enfants dont l'audition soit défectueuse de l'une ou de deux oreilles;
7° Attitudes scolaires vicieuses et déformations du thorax.

Telles seraient, pour les auteurs de la proposition, les questions auxquelles les médecins inspecteurs auraient à répondre. Les renseignements fournis par les maîtres, grâce à leurs observations de tous les jours, faciliteraient d'ailleurs la tâche du médecin.

L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS EN FRANCE. — Nous empruntons au *Journal de la Société de statistique de Paris* les renseignements suivants relatifs à l'enseignement des sourds-muets en France (1).

On ne peut que regretter infiniment que le recensement officiel ne contienne plus la statistique des sourds-muets. Celui de tous les dénombrements antérieurs à 1881 qui, pour la population des sourds-muets, en particulier pour la population des sourds-muets âgés de moins de 15 ans, donne le chiffre le plus élevé, accuse pour les enfants dont l'âge est compris entre 5 ans révolus et 15 ans accomplis un chiffre de 5,708 individus.

Or, si l'on considère, d'une part, que d'ordinaire la durée du cours d'instruction d'un sourd-muet est actuellement et en fait de sept ans, commençant au plus tôt quand l'élève a accompli sa huitième année, on doit regarder comme un maximum du nombre des enfants en âge de scolarité l'ensemble des sourds-muets âgés de 8 à 15 ans révolus.

(1) D'après le rapport de M. O. Claveau, inspecteur général des établissements de bienfaisance.

Si l'on se rend compte, d'autre part, de ce fait incontesté que, dans la grande majorité des cas, la surdi-mutité survient à l'âge de 8 ans, et si, pour arriver à un chiffre maximum plus indiscutables, on fait abstraction de la mortalité pour la période de 5 à 8 ans, on est en droit d'évaluer le nombre des enfants sourds-muets de 8 à 15 ans aux 7/10 de la population totale de 5 à 15 ans.

Le nombre qui forme les 7/10 de la population totale, 5,708, et qui indique la population des enfants sourds-muets en âge de scolarité, est de 3,996.

Devant ce résultat, il est très satisfaisant de constater que le nombre actuel des enfants sourds-muets recevant l'enseignement s'élève à 3,655. On est amené. par cette comparaison, à conclure qu'il n'y a aujourd'hui qu'un très petit nombre de sourds-muets qui soient privés du bienfait de l'instruction.

Le nombre des élèves sourds-muets admis dans les divers établissements, nationaux, départementaux ou privés était ainsi réparti à la clôture de l'année scolaire 1884-1885 :

Institutions nationales, Paris et départements. . . .	576
Institutions départementales et privées	2,885
Enfants sourds-muets élevés dans les écoles primaires d'entendants (méthode Grosselin)	194
TOTAL . .	3,655

CRÉATION D'UNE ÉCOLE PROFESSIONNELLE D'APPRENTISSAGE DE DESSINATEURS-LITHOGRAPHES. — Le relèvement de l'apprentissage est surtout très urgent dans l'art de la lithographie, lisons-nous dans une circulaire adressée par le directeur de la nouvelle école professionnelle d'apprentissage de dessinateurs-lithographes. Cet art, jadis si brillant en notre pays, décline rapidement par suite de l'insuffisance d'habiles dessinateurs-lithographes.

En effet, après trois ou quatre années passées dans les ateliers, l'apprenti trop souvent abusé et imparfaitement familiarisé avec les exigences du métier, est, isolément, incapable d'exécuter un travail appliqué aux arts; alors il abandonne la lithographie, au détriment de notre industrie nationale et au plus grand bénéfice de nos voisins. En vue de reconstituer le véritable apprentissage dans l'art et l'industrie de la lithographie, l'école dont nous nous occupons a été créée avec le concours de la Ville de Paris, l'aide du ministère du Commerce et de la direction des Beaux-Arts.

Les élèves sont admis à partir de l'âge de treize ans et doivent être Français. La durée de l'apprentissage est de quatre années. La rétribution scolaire est de 3 francs par mois, mais des bourses pourront être accordées. Les cours ont lieu 4, rue Restaut (place Gerson, Sorbonne).

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le comité de l'Association des instituteurs du royaume de Wurtemberg vient d'adresser au gouvernement de ce pays un mémoire demandant une revision de la loi scolaire, qui date de 1836, et signalant avec franchise les côtés fâcheux de la situation actuelle. La position matérielle des instituteurs et de leurs familles laisse beaucoup à désirer : le chiffre des traitements pour l'immense majorité d'entre eux (95 0/0) est compris entre 900 et 1,300 marks, et la pension des veuves varie entre 200 et 500 marks. L'école est restée sous la dépendance complète de l'Église : l'inspection locale est exercée par le pasteur et le conseil paroissial, l'inspection de district est également entre les mains du clergé. Le Wurtemberg, « l'Etat protestant » par excellence, a tout fait pour augmenter le prestige du clergé, tandis que l'instituteur y est traité avec un dédain blessant pour sa dignité : ainsi, jusqu'à l'âge de cinquante ans, tous les instituteurs sont tenus de remettre à l'inspecteur des travaux écrits qui sont ensuite corrigés et critiqués comme des devoirs d'écolier. A l'école, « la moitié au moins du temps de la classe est consacrée à l'enseignement religieux » ; et le mémoire fait observer que cette exagération conduit à l'indifférence et même à la répugnance à l'égard de la religion, « que l'interminable répétition des mêmes idées produit l'absence d'idées ». Les instituteurs wurtembergeois demandent que l'école primaire devienne ce qu'elle doit être, un établissement où tous les enfants, sans distinction de classe, reçoivent une éducation et une instruction propres à faire d'eux des citoyens utiles à l'Etat.

— Le nombre des inspecteurs primaires en Prusse est actuellement de 1,046, dont 245 laïques et 801 ecclésiastiques. Des 245 inspecteurs laïques, 198 sont inspecteurs titulaires à poste fixe, 47 n'exercent l'inspectorat que comme fonction accessoire. Le budget de 1886-1887 crée 20 nouveaux postes d'inspecteurs laïques.

Angleterre. — Le Congrès annuel de l'Union nationale des instituteurs primaires a eu lieu à Bradford pendant les fêtes de Pâques. Les rapports lus à cette réunion constatent que le nombre des membres de l'association est actuellement de 11,000; et que la tentative de faire élire un candidat au Parlement — tentative restée infructueuse — a absorbé une somme de 550 liv. st. (15,750 francs). Le président sortant, M. Wild, a fait le récit d'un second voyage accompli par lui sur le continent pour visiter, cette fois, les écoles de la France et de la Suisse.

Autriche-Hongrie. — M. Dittes, dans le dernier numéro de *Pædagogium*, porte le jugement suivant sur le nouveau ministre du l'instruction publique de la Cisleithanie, M. von Gautsch :

« En Autriche, le mouvement de réaction paraît s'être arrêté. Le nouveau ministre, autant que ses actes permettent jusqu'à présent de le juger, n'a pas le naturel docile et irrésolu de son prédécesseur : il semble prendre ses fonctions au sérieux et savoir ce qu'il veut. On peut espérer qu'un homme de ce caractère ne regardera

pas la désorganisation de l'école comme un simple passe-temps sans conséquence, et n'ouvrira pas la porte toute grande aux fantaisies déricales. Les matamores ultramontains sont devenus un peu plus calmes. Le corps enseignant comprendra que l'accomplissement consciencieux de ses devoirs, joint à une attitude ferme et réservée à la fois, sera l'un des meilleurs appuis de la bonne cause. »

— Nous avons annoncé que le ministre von Gautsch avait fait disparaître des bibliothèques scolaires plusieurs livres à tendances prussiennes. Le député Bareuther lui a demandé quelles raisons avaient fait interdire le livre intitulé *Les grandes journées de la lutte nationale de l'Allemagne contre la France en 1870*. Le ministre a donné a ce sujet l'explication suivante : A Budweis, un élève du gymnase a été fanatisé à tel point par la lecture de ce livre, qu'il s'est laissé aller à proférer publiquement des outrages contre l'empereur d'Autriche; entre autres choses, il a crié : *Pereat Austria, vivat Bismarck!* A la suite de ces faits, qui ont été constatés par une enquête judiciaire, le ministre ne pouvait faire autrement que de rayer du catalogue des bibliothèques scolaires autrichiennes un livre dont la lecture inspire de pareils sentiments.

— A l'occasion d'une discussion récente qui a eu lieu à la Chambre des députés de Budapest au sujet de la loi scolaire, il a été constaté qu'il y a encore en Hongrie 300 communes où les enfants ne peuvent recevoir aucune espèce d'instruction, et 1,764 communes qui sont obligées d'envoyer leurs enfants aux écoles des communes voisines. Le traitement des instituteurs qui enseignent dans les écoles de langue serbe, roumaine et ruthène, est si minime, qu'il ne représente en moyenne qu'une somme de 21 kreutzer (environ 50 centimes) par jour.

Espagne. — Il est question de détacher du ministère du Fomento les services relatifs aux écoles des diverses catégories, et de les constituer en ministère de l'instruction publique. Ce nouveau ministère comprendrait quatre directions générales : enseignement, institut géographique, bibliothèques et musées, beaux-arts. Une commission composée de trois ministres, MM. Montero Rios, Alonso Martinez et Moret, étudie actuellement ce projet. On désigne M. Balaguer comme le titulaire probable du nouveau ministère.

— Un décret en date du 30 avril dernier vient de réaliser une réforme importante. Le paiement de toutes les dépenses relatives au personnel et au matériel des écoles primaires, de l'inspection de l'enseignement primaire, des écoles normales, et des établissements d'enseignement secondaire, sera désormais à la charge de l'Etat. Il y sera fait face au moyen d'un impôt spécial *(impuesto de enseñanza)*. Par contre, les taxes actuellement levées par les municipalités et les provinces pour l'entretien des établissements d'instruction publique seront supprimées. Le minimum du traitement des instituteurs qui enseignent dans les écoles incomplètes, temporaires et mixtes quant aux sexes, est élevé à 625 francs. Le crédit annuel

destiné à subventionner les communes pour la construction de maisons d'école est élevé à 500,000 francs.

Hollande. — Les diverses propositions présentées à la seconde Chambre des Etats généraux pour la revision de l'article 194 de la constitution ont toutes été rejetées dans la séance du 10 avril : aucune n'a pu réunir le chiffre des deux tiers des voix, nécessaire pour modifier un texte constitutionnel. L'article 194 restera donc intact. Mais les conservateurs, battus sur ce point, ont refusé, comme ils l'avaient annoncé, de laisser reviser les dispositions constitutionnelles relatives à la succession au trône. Le cabinet Heemskerk, devant cette attitude de la droite, a donné sa démission. Mais la droite ayant refusé d'essayer de constituer un ministère, M. Heemskerk a dû reprendre le pouvoir. On suppose que, n'ayant pu faire modifier l'article constitutionnel relatif à l'instruction publique, le parti conservateur va maintenant chercher à obtenir une revision de la loi sur l'instruction primaire, revision qui n'a besoin, pour être exécutée, que de la simple majorité des suffrages.

Italie. — D'après une statistique récemment publiée, le nombre des communes qui ont rendu obligatoire l'enseignement primaire du degré inférieur, en vertu de la loi du 15 juillet 1877, est de 8,116; le nombre total des communes italiennes est de 8,258; il en reste 122 qui n'ont pas encore rendu cet enseignement obligatoire, plus 20 qui sont réunies à une autre commune pour l'entretien d'une école.

Union américaine. — Le bill Blair, voté par le Sénat de Washington, paraît devoir rencontrer à la Chambre des représentants un accueil peu sympathique. Nous avons déjà indiqué en 1884 (numéro de mai, t. IV, p. 495), à l'époque de son adoption par le Sénat, en quoi consiste ce bill, destiné à assurer le concours financier de l'Union aux Etats où l'instruction primaire est en souffrance. Une somme de 77 millions, si le bill est adopté, sera répartie entre les Etats au prorata du nombre de leurs illettrés, et distribuée en huit années, savoir : la première année, 7 millions ; la seconde, 10 millions ; la troisième, 15 millions ; la quatrième, 13 millions ; la cinquième, 11 millions ; la sixième, 9 millions ; la septième, 7 millions ; la huitième et dernière, 5 millions.

— Le successeur de M. Eaton comme chef du Bureau d'éducation de Washington n'est pas encore désigné. Le *Journal of Education* de Boston se plaint, à ce propos de l'insuffisance du traitement assigné à ce fonctionnaire, qui est de 3,000 dollars seulement. Il lui paraît équitable de porter ce traitement à 8,000, ou tout au moins à 5,000 dollars, si le gouvernement veut mesurer la rétribution à l'importance du service rendu.

Le Gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 10370-6.

Nouvelle série. Tome VIII. N° 6. 15 Juin 1886.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LE RÉPERTOIRE

DES OUVRAGES PÉDAGOGIQUES DU XVIe SIÈCLE

(Extrait d'un Rapport adressé à M. le ministre de l'instruction publique.

[Le Musée pédagogique publie cette semaine, en un volume in-8° de 700 pages, un *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle*, qui forme le 3e fascicule de sa collection de *Mémoires et documents scolaires*. Dans un rapport adressé à M. le ministre de l'instruction publique, rapport qui sert de préface au volume, M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, expose la façon dont a été constitué ce recueil de documents bibliographiques. L'origine en est due à une note publiée dans la *Revue pédagogique* du 15 juin 1884, invitant les érudits « à signaler, parmi les ouvrages qui ont trait à l'enseignement dans les écoles et collèges du XVIe siècle, ceux dont il existe à leur connaissance des exemplaires qui pourraient être consultés dans des bibliothèques publiques ou particulières. » Le Rapport énumère les divers collaborateurs, bibliothécaires ou érudits de Paris, des départements et de l'étranger, qui ont prêté leur bienveillant concours à ce travail, et leur adresse les remerciements de l'administration. Il exprime le regret, en terminant, que le volume ne soit pas plus complet, et que plusieurs bibliothèques publiques manquent encore à ce catalogue; mais on peut espérer que de nouveaux envois, des additions et des corrections, qui seront reçus avec reconnaissance par l'administration du Musée pédagogique, mettront celle-ci à même de publier plus tard une édition définitive du *Répertoire*.

Nous détachons de ce Rapport les pages les plus importantes, celles qui traitent de l'intérêt que présente l'étude du mouvement scolaire dans la France du XVIe siècle. — *La Rédaction*.]

. . . . . .

La présente publication est avant tout destinée à provoquer les études originales sur certaines parties de l'histoire de l'instruction publique qui attendent encore un explorateur. Ce recueil, qui n'est point un livre, est fait pour susciter des livres. Il s'adresse à nos professeurs de lycée, d'école normale, aux correspondants du ministère, aux membres des sociétés savantes : il pique leur curiosité en leur posant le problème, et il les

encourage à l'aborder en leur désignant souvent contre toute attente, dans la bibliothèque voisine, un moyen de l'élucider. Tous ceux qui ont entrepris le moindre travail d'histoire, en province surtout, apprécieront ce service : combien de fois ne se sont-ils pas arrêtés devant la difficulté de trouver le document : il existe, on le sait ; mais au fond de quelle bibliothèque le hasard a-t-il pu le faire échouer? S'agit-il de livres d'école, cette difficulté devient une impossibilité : alphabets, livrets de classe, *tabellæ elementariæ,* grammaires et rudiments, tous ces ouvrages faits pour l'enfance et que l'enfance a toujours excellé à détruire, sont aujourd'hui au rang des raretés bibliographiques, qui s'achètent à grand prix. Il faut donc venir en aide aux chercheurs si l'on veut voir se multiplier les monographies et plus tard paraître un travail d'ensemble sur nos origines scolaires.

En attendant les publications qu'il fera naître, nous l'espérons, ce *Répertoire,* tout aride qu'il est, apporte déjà une démonstration dont plus d'un lecteur sera surpris. Il fait revivre une page glorieuse et trop oubliée de notre passé national.

Beaucoup de personnes, même instruites, ne savent pas bien ce qu'a été, dès les premières heures de la Renaissance dans dans notre pays, le mouvement scolaire, contre-coup immédiat du mouvement littéraire. Il ne faudra pas moins que cette longue nomenclature, qui est pourtant loin d'être complète, pour les amener à voir qu'il y a eu, dans la première moitié du XVIe siècle, toute une littérature à l'intention de la jeunesse et à l'adresse des écoles naissantes. Nos humanistes n'ont pas été des délicats, égoïstes et dédaigneux ; ils n'avaient pas retrouvé pour eux seuls l'antiquité, ni pour eux seuls rouvert les sources du beau. Leur premier mouvement, au contraire, est d'appeler à la lumière les jeunes générations. Chacun d'eux, tour à tour, tout ensemble, est étudiant et professeur, également ardent, également enthousiaste dans l'un et dans l'autre rôle. Tous brûlent d'apprendre, et tous d'enseigner. La renaissance des lettres est, du même coup, celle des écoles. Il n'y a pas dans l'histoire de plus beau spectacle ; jamais l'esprit humain ne mit plus de candeur et n'éprouva plus de joie à faire la découverte de son bon droit, à se sentir capable de connaître le vrai, d'admirer le beau, de vouloir le bien ; jamais il ne crut plus facile, plus simple, plus

naturel de transmettre par l'enseignement la vertu, la science, l'art, tout le patrimoine de l'humanité.

Ce merveilleux essor de l'instruction, nous sommes habitués à le rattacher à deux grands noms qui, en effet, éclipsent tous les autres : Erasme, et Melanchthon. Mais ce qu'on ne sait ou ce qu'on ne dit pas assez, c'est qu'il y eut en France à la même époque un souffle aussi véhément, un aussi généreux élan vers la réforme des études. S'instruire et instruire les autres devint la grande affaire de la vie, si bien que le bon Josse Bade, cet illustre ancêtre de l'imprimerie et de l'érudition française, sentant le besoin de compléter pour les temps nouveaux le petit manuel scolaire de la civilité en usage au XVe siècle, après y avoir ajouté quelques touchants distiques sur les devoirs de l'enfant, n'hésite pas à les terminer par ce précepte caractéristique :

> Tandem, ubi doctus eris, reliquum est bene vivere cures,
> Ignarisque tibi cognita præcipias.

Aussi quelle ferveur, quel zèle! quelle impétuosité et quelle audace à remanier tout l'enseignement! Nulle part, on ne s'est plus vite mis en devoir de créer, avec des écoles nouvelles, de nouvelles méthodes. Il se produit en France, à Lyon en particulier, dans les belles années de François Ier, un mouvement de librairie scolaire dont on ne peut donner une idée qu'en le comparant à celui dont nous avons été nous-mêmes témoins dans ces dix ou douze dernières années. Aucun pays, aucun temps, n'a mis au jour dans ce genre spécial un plus grand nombre d'essais originaux, de projets de réforme, de traités pour les maîtres, de livres et de livrets pour les élèves, d'éditions scolaires, d'éditions populaires, de traductions, de recueils de morceaux choisis, de manuels ingénieusement diversifiés non pas seulement pour l'étude des trois langues alors classiques, l'hébreu, le grec et le latin, mais, comme on peut le voir en feuilletant ce catalogue, pour toutes les disciplines littéraires et scientifiques, sans oublier l'étude de la langue maternelle dont ces novateurs ont, bien plus tôt qu'on ne le croit communément, affiché la « précellence » et annoncé « l'illustration ». Aussi comprend-on sans peine le souvenir éblouissant qu'avait laissé aux contemporains ce moment unique, et ce mélancolique jugement d'Étienne

Pasquier disant de l'Université, même après sa restauration par Henri IV : « J'y vois bien quelque flammèche, mais non cette splendeur d'études qui reluisait pendant ma jeunesse. »

Je n'essaierai pas, Monsieur le ministre, d'entreprendre ici ni l'étude ni l'appréciation de cette riche littérature scolaire. Le présent volume se borne à en dresser un premier et rapide inventaire. Il pourrait se passer de préface. Mais s'il lui en faut une, elle est toute faite dans un de ces vieux livres de classe que nous essayons de rassembler : c'est une simple page de dictionnaire écrite à Lyon en 1536, non sans quelque amplification oratoire suivant le goût du temps, mais touchante de grandeur et de naïveté.

Étienne Dolet achevait le premier volume de ses *Commentaires sur la langue latine*, vaste *thesaurus*, qui pouvait servir, comme celui d'Henri Estienne, de manifeste à la nouvelle pédagogie. Arrivé au mot *Literæ*, il s'arrête, ne pouvant s'empêcher, dit-il, de saluer les lettres renaissantes et de féliciter son siècle de ce grand événement. Alors, il retrace en un pittoresque tableau ce qui se passe dans le monde depuis près d'un siècle. C'est une immense bataille qui touche à sa fin. « La Barbarie, dit-il, régnait partout en Europe. Tout-à-coup Laurent Valla, assisté de quelques vaillants compagnons d'armes, l'attaque de front. A peine y prit-elle garde, tant la brèche était petite dans ses rangs épais. » Mais voici venir à la rescousse Ange Politien, Pic de la Mirandole, Philelphe, Marsile Ficin « et toute cette illustre génération » qui, bardée d'éloquence, engage la bataille et commence sur un point la déroute de l'ennemi. Bientôt le bruit s'en répand, et de chaque pays accourent les renforts à l'armée des Lettres. L'Italie envoie Bembo et Sadolet, Vida et Sannazar, Alciat, et combien d'autres; l'Allemagne, Agricola, Erasme, Melanchthon, Ulrich de Hutten; l'Angleterre, Thomas Morus et Thomas Linacre; l'Espagne, Louis Vivès. « Quels hommes, et de quel cœur ils combattent pour la cause de la liberté! »

Et Dolet continue de passer en revue comme dans une vision épique cette grande armée de la Renaissance, notant au passage les chefs les plus illustres : « Je ne nomme que les grands capitaines, dit-il, mais combien de soldats obscurs dont les noms brilleront un jour d'un vif éclat ! » Il arrive enfin à la France

et fait le dénombrement de ses troupes : « Elles ont pour général en chef Guillaume Budé, ce maître sans égal dans les deux langues grecque et latine. A ses côtés paraît Lefèvre d'Étaples, défendu par le bouclier de la philosophie. » Suit la rapide énumération des humanistes français contemporains et émules de Dolet : elle commence par ses anciens maîtres Christophe Longueil et Nicolas Bérauld, elle se termine par Michel de l'Hôpital et François Rabelais. Les autres noms qui remplissent cette longue liste sont pour la plupart ceux-là mêmes qu'on va retrouver dans notre volume, ceux des principaux promoteurs du réveil des études en France. Voici maintenant en quels termes Etienne Dolet clôt sa brillante et chaleureuse digression :

Cette armée des lettrés, levée de tous les coins de l'Europe, fait de tels assauts au camp ennemi qu'enfin la barbarie n'a plus de refuge. Elle a depuis longtemps disparu d'Italie, elle est sortie d'Allemagne, elle s'est sauvée d'Angleterre, elle a fui hors d'Espagne, elle est bannie de France. Il n'y a plus une ville en Europe qui donne asile au monstre. Les lettres sont en honneur plus qu'elles ne l'ont jamais été. L'étude de tous les arts est florissante. Par les lettres, les hommes sont ramenés à l'étude si longtemps négligée du bien et du vrai. Maintenant l'homme apprend à se connaître; maintenant il marche à la lumière du grand jour, au lieu de tâtonner misérablement à travers les ténèbres; maintenant l'homme s'élève vraiment au-dessus de l'animal, par son âme qu'il sait cultiver et par son langage qu'il perfectionne.

N'avais-je pas raison de rendre hommage aux lettres et à leur triomphe? Elles ont repris leur lustre antique et en même temps leur véritable mission, qui est de faire le bonheur de l'homme, de remplir sa vie de tous les biens. Ah! si l'on parvenait seulement à éteindre l'envie que portent encore aux lettres et aux lettrés quelques hommes restés barbares, si l'on pouvait se débarrasser de cette peste, que manquerait-il à la félicité de notre âge?

Mais courage! Avec le temps le crédit de ces hommes ira déclinant. Et puis, elle grandira, cette jeunesse qui en ce moment reçoit une bonne et libérale instruction, et avec elle croîtra l'estime publique pour les lettres : elle fera descendre de leurs sièges les ennemis du savoir, elle occupera les emplois publics, elle entrera dans les conseils des rois, elle administrera les affaires de l'Etat et elle y apportera la sagesse. Son premier acte sera d'instituer partout ces bonnes études qui apprennent à fuir le vice, qui engendrent l'amour de la vertu, qui ordonnent aux rois de s'entourer d'hommes intègres, de fuir comme le poison les flatteurs et ces complaisants du vice dont les cours sont pleines.

Quand nous en serons là, Platon lui-même aurait-il désiré plus pour sa République? Le temps sera venu enfin où, suivant son vœu, la République sera gouvernée par des sages ou par des princes amis des sages. Et voilà ce qu'aura fait le culte des lettres, voilà ce que produiront ces enseignements qui à l'heure présente se répandent de toutes parts au sein de la jeunesse aux applaudissements universels (1)!

Qui eût osé dire à celui qui poussait un tel cri de délivrance que la barbarie n'était pas vaincue, qu'elle aurait de prochains et terribles retours, et que lui-même expierait dix ans après, sur un bûcher de la place Maubert, le crime d'avoir trop tôt proclamé le triomphe de la pensée libre?

Et pourtant le martyr de la Renaissance avait raison, et par-dessus les bûchers il avait bien vu l'avenir : il ne se trompait qu'en le croyant tout proche. Mais c'est cette illusion même qui nous rend si présents et si attachants ces hommes du XVIe siècle. Un pied encore dans le moyen âge, ils ont déjà l'esprit moderne, déjà ils sont des nôtres: ils ont aimé ce que nous aimons et haï ce que nous haïssons.

En aucun domaine la parenté entre eux et nous n'apparaît plus profonde que dans celui de l'éducation. C'est un devoir de piété autant qu'un acte de justice historique de relever la trace presque effacée de la voie qu'ils avaient frayée et que la Révolution seule a pu rouvrir. Ils ont tenté prématurément d'introduire en France cette grande nouveauté, une éducation qui tirât tout de son propre fonds, c'est-à-dire de la nature humaine. Cette éducation nouvelle, ils n'ont pas cru impossible de l'alimenter directement aux sources pures de l'antiquité classique et de l'antiquité chrétienne; ils prétendaient même le faire sans offenser ni Rome ni Wittemberg ni plus tard Genève. Quelques-uns des plus grands parmi nos humanistes n'ont pas dédaigné d'écrire d'humbles et charmants ouvrages d'enseignement pour tous ces collèges laïques qui, dans la première moitié du siècle, naissaient et prospéraient en des villes même où l'on n'avait jamais vu d'écoles qu'aux mains des religieux. Plusieurs de ces établissements avaient des principaux et des régents un peu

(1) *Commentariorum linguæ latinæ tomus I, Stephano Doleto Gallo Aurelio autore.* Lugduni, ap. Seb. Gryphium, 1536, in-folio. — Col. 1155-1156.

improvisés sans doute et *autodidactes*, mais leur pédagogie spontanée, pour n'en être qu'aux tâtonnements, pour se débattre encore péniblement contre la scolastique, révélait pourtant je ne sais quoi de neuf, de jeune et de confiant ; elle était déjà française d'esprit et d'âme, même quand elle écrivait en latin.

Il est vrai qu'elle n'a pas duré; il est vrai que l'œuvre hardiment ébauchée par ces ouvriers de la première heure ne leur a guère survécu : l'Inquisition et les Jésuites en ont eu promptement raison; trente ans après François Ier, collèges laïques et livres laïques avaient disparu ou allaient disparaître. Les guerres religieuses achevèrent d'anéantir toutes les espérances des Dolet et des Estienne, des Ramus et des Sturm, des Claude Baduel et des Mathurin Cordier. On ne comprit même plus l'idée inspiratrice de la Renaissance à son début, cette idée d'un développement tout humain, naturel et normal, par la raison et par la liberté. Le beau plan d'éducation libérale conçu d'instinct et qui avait failli se réaliser de même dans la jeunesse de François Ier devait être, avant la fin du siècle, emporté comme une chimère par la réaction triomphante. Et de cette réaction tous étaient complices : les uns par ardeur, les autres par lassitude. Les ardents avaient besoin d'un enseignement qui armât l'homme pour cette vie de lutte à outrance, qui fît ici des catholiques militants, là de militants calvinistes, des hommes de parti, prêts à être, suivant le temps et le lieu, soldats ou martyrs de leur religion : il leur fallait des collèges non seulement confessionnels, mais tout pénétrés de l'esprit de leur église et dans la main du clergé. Les autres, qui devinrent bientôt le grand nombre en France, las du bruit des guerres, assagis par la fatigue et sceptiques à force de déceptions, n'ayant plus qu'un désir, celui du repos, qu'une passion, l'ordre, qu'un idéal, l'unité, haïssant trop le fanatisme pour le servir, mais le craignant trop pour le combattre, s'engagèrent à la suite de Montaigne dans la voie facile de l'indifférence et abandonnèrent les grandes visées réformatrices et aventureuses de la génération précédente.

On en vint très vite à méconnaître un des aspects originaux de la Renaissance française : on oublia qu'elle avait été autant le réveil de l'esprit que celui de la langue, qu'elle avait voulu

faire non des rhéteurs et des poètes, mais des hommes; on n'en retint que la partie légère, élégante et littéraire, au sens étroit du mot. Bientôt il fut entendu que ces premiers maîtres de la France nouvelle n'avaient été que de beaux esprits éperdûment amoureux de l'antiquité, d'aimables et inoffensifs lettrés dont le cicéronianisme faisait sourire, dont la muse parlait grec et latin pour ne rien dire, au fond incapables de rien fonder, surtout en éducation. Par bonheur, certaines congrégations se trouvaient là toutes prêtes à remplacer ces rêveurs, et l'on se félicita de n'avoir qu'à s'en remettre à elles pour rétablir dans les collèges la règle, la forte discipline et le bon esprit des vieilles études.

Puissent les pages qui suivent, dans leur forme de sèche nomenclature, inspirer au moins à quelques-uns de nos jeunes universitaires la curiosité de reviser ces opinions reçues, de voir s'il n'y avait rien de plus que des ambitions littéraires dans la Renaissance, et de retrouver l'histoire vraie sous la légende!

. . . . . .

F. Buisson.

LE LATIN A L'ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

RÉPONSE A M. LÉONCE PERSON

Sous ce titre, *la Question du Latin dans l'enseignement primaire,* M. Léonce Person a publié dans le dernier numéro de la *Revue pédagogique* un curieux et très savant article. L'auteur y réclame, dans nos écoles normales primaires, l'institution d'un cours de latin. Je ne saurais mieux faire que de rappeler d'abord les lignes où il a nettement formulé sa conclusion.

« De quelque côté, dit-il, que nous nous tournions, soit en grammaire, soit en histoire littéraire, soit en lexicologie, la connaissance du latin nous apparaît, en ce moment, comme une conséquence logique de tout ce qui s'est déjà fait dans l'enseignement primaire, et comme une condition nécessaire pour mieux faire encore. Où cette étude doit-elle être placée? L'endroit en est tout indiqué. Le latin a frappé à la porte des écoles normales d'instituteurs : qu'on le laisse entrer, il y fera merveille. J'entends quelques esprits chagrins s'inquiéter de la décadence des études latines dans nos lycées. Qu'ils se consolent! Le latin a encore un bel avenir devant lui. Il est bien malade, j'en conviens, dans l'enseignement secondaire : il sera recueilli et sauvé par l'enseignement primaire! »

S'il s'agissait là d'une simple boutade; si M. Léonce Person avait ironiquement offert cette consolation au latin, au moment où M. Raoul Frary propose de le rayer du programme de nos lycées, la boutade me paraîtrait piquante et tout à fait parisienne. Mais non! M. Léonce Person semble parfaitement grave; c'est le plus sérieusement du monde qu'il propose de faire apprendre désormais le latin à nos instituteurs, si l'on cesse de l'enseigner aux élèves des lycées français. Sa thèse, qu'il appuie d'un nombre considérable d'exemples choisis avec art, c'est que, le français étant une langue dérivée du latin, sans la connaissance du latin il est impossible de se rendre compte exactement ni de la conjugaison française, ni de la formation d'un grand nombre

de mots français, ni enfin, de beaucoup des particularités, ou des bizarreries, selon qu'on aimera mieux dire, de notre orthographe. Sans la connaissance du latin, on ne peut donner aux élèves que des règles mécaniques et sans valeur; le latin seul fournit les explications historiques, scientifiques et raisonnables. Conclusion : l'étude de la grammaire française n'est possible qu'à la condition de connaître d'abord le latin.

On disait autrefois volontiers dans l'Université : « C'est en écrivant en latin qu'on apprend à écrire en français. » M. Léonce Person, se plaçant au point de vue philologique, nous dit de même : « Apprenez d'abord la grammaire latine; c'est la seule façon de connaître la grammaire française. »

Telle est la doctrine. Si brillamment qu'elle ait été soutenue par l'auteur, j'avouerai qu'elle ne m'a point convaincu. Et je demande à présenter quelques objections. Ces objections, M. Person les attend, lui-même nous en a avertis ; il nous promet de les réfuter. Ce sera donc lui faciliter la tâche que de les formuler ici avec toute la précision qui me sera possible.

I

Je ferai d'abord la part de ce qui me paraît absolument juste dans la thèse de M. Person. S'il veut dire simplement que, sans la connaissance du latin, il est impossible de se rendre un compte exact et précis des transformations historiques de la langue française, de notre vocabulaire, de notre conjugaison, de notre orthographe, ce n'est pas une fois qu'il a raison, c'est dix fois, et cent fois pour une. Il ne trouvera là-dessus personne pour le contredire. On n'imagine pas un Littré s'avisant de compiler un dictionnaire français historique, un philologue composant une grammaire historique, ou même une simple grammaire destinée aux lettrés, et ignorant le latin. Après la conquête de Jules César, nous avons été, durant plusieurs siècles, des gallo-romains; en dépit des invasions germaniques, c'est la marque latine qui est restée sur nous la plus forte; la langue latine a été, au moyen âge, la langue de l'Église; même dans les temps modernes, elle a été la langue morte que nous avons toujours le plus étudiée et imitée. Le français, depuis qu'il a pris son essor et s'est définitivement constitué, a toujours gardé

les vestiges de son origine. Mais, parce que le français ne s'explique jamais tout entier sans le latin, est-il nécessaire pour cela, toutes les fois que l'on se propose, non pas de former des grammairiens et des philologues, mais simplement d'apprendre aux Français à parler et à écrire correctement la langue maternelle, — ce qui est le but unique de l'enseignement primaire, — est-il nécessaire de remonter jusqu'aux origines et de donner un enseignement philologique approfondi? Voilà, j'ose le dire, la question véritable dans ce problème de pédagogie; et je regrette que M. Léonce Person ne l'ait pas même abordée.

Eh! oui, sans l'étude de la grammaire latine, on ne saurait rendre compte ni du *t* dans la forme *aime-t-il,* ni de l'accent circonflexe à la troisième personne de l'imparfait du subjonctif, ni des verbes en *dre* de la quatrième conjugaison. Sur ces détails, et sur bien d'autres, M. Person triomphe facilement, car tout le monde est de son avis. Mais, dans l'enseignement primaire tout au moins (et j'ajouterais volontiers, quant à moi, jusque dans l'enseignement secondaire), est-il bien nécessaire que l'on se rende un compte exact de ces difficultés grammaticales? Encore une fois, voilà toute la question.

Si l'on ne peut apprendre une langue sans être entré dans ces explications; si la thèse pédagogique de M. Person est juste; si la connaissance du français exige préalablement celle du latin — alors pourquoi l'auteur ne va-t-il pas jusqu'au bout de sa logique? Pourquoi s'arrête-t-il à moitié chemin? Pourquoi ne demande-t-il l'introduction du latin que dans les écoles normales d'instituteurs? Qu'il la demande donc aussi dans les écoles normales d'institutrices. Qu'il la demande donc aussi, et plus encore, dans nos soixante-dix mille écoles primaires. C'est à tous nos garçons, c'est à toutes nos fillettes, qu'il faut commencer par enseigner la grammaire latine pour les initier à la grammaire française. Il faudra leur faire à tous, non pas seulement un cours de latin, mais par-dessus le marché un cours de phonétique, un cours d'étymologie et de grammaire comparée, un cours digne du Collège de France ou d'une troisième année d'École Normale, section de grammaire; faire de chacun d'eux, aux environs de la douzième année, des membres au petit pied de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, — et au bout

de tout cela sauront-ils mieux parler et écrire la langue française? Mettront-ils plus correctement l'orthographe qu'aujourd'hui, où sans cet appareil scientifique et tout mécaniquement, je le veux, on leur apprend, selon l'usage, à se servir de notre idiome? Quant à moi, j'en doute fort; et beaucoup d'universitaires en douteront comme moi.

Qu'est-ce que le grec, qu'est-ce que le latin? L'un ou l'autre est-il une langue primitive, inventée de toutes pièces, un beau jour, par l'humanité; ne procédant d'aucune langue antérieure, ne devant rien aux idiomes qui ont précédé? Pas le moins du monde: si le français dérive du latin, le grec et le latin, eux aussi, dérivent de langues antérieures. Leurs origines sont au fond de l'Orient: sans la grande migration aryenne, jamais le latin ni le grec n'auraient existé, pas plus que les Grecs ni les Latins. C'est ce qu'a bien établi dans notre siècle la grammaire comparée. Et certes, si l'on veut se rendre un compte exact des formes de la déclinaison et de la conjugaison du grec et du latin, il faut remonter plus haut; il faut aller jusqu'à ces langues de l'Orient que nous sommes encore loin de connaître exactement. Or, suit-on, lorsqu'il s'agit du grec et du latin, la méthode que réclame M. Person? Trouve-t-on nécessaire, pour apprendre le grec et le latin à la jeunesse, de l'initier d'abord aux Védas ou à l'Avesta? Nullement. On procède comme si rien n'avait précédé le grec et le latin. On enseigne aux lycéens la déclinaison et la conjugaison grecques et latines; la construction grecque et latine; le vocabulaire grec et latin; l'orthographe grecque et latine, comme si ces langues avaient porté en elles leur principe et leur raison d'être; on fait ainsi, et l'on s'en trouve bien. Si nos élèves, instruits par cette méthode, savent trop peu de latin, et surtout trop peu de grec, on peut affirmer qu'ils en sauraient moins encore, si la moitié des classes se passait, à propos du grec et du latin, à les entretenir du sanscrit et du zend. Pourquoi M. Person refuse-t-il aux professeurs de faire pour le français, à l'école normale primaire, ce que font pour le grec et le latin, dans nos lycées, tous les professeurs de grammaire, ce qu'il fait lui-même?

II

M. Léonce Person promet de nous dire prochainement comment il comprend « le programme d'un cours de latin dans les écoles normales, sans qu'il en coûte une minute de plus dans l'emploi déjà trop chargé de la journée ». Combien je regrette qu'il ne se soit pas tout de suite expliqué sur cette question ! Il a raison en effet quand il nous dit que dans les écoles normales l'emploi de la journée est déjà « trop chargé ». Ici, comme partout, on s'est appliqué à faire des programmes complets, trop complets même; on a demandé aux jeunes gens de donner chaque jour tout l'effort dont ils sont capables. On fatigue leur mémoire; on fatigue même leur attention; on les bourre de connaissances diverses jusqu'à l'indigestion; l'examen qui termine leurs études est un examen aussi difficile que redouté. Beaucoup sont d'avis que mieux vaudrait apprendre moins de choses et mieux approfondir ce que l'on apprend. Beaucoup voudraient retrancher quelque chose, et non pas ajouter encore. M. Léonce Person croit possible cependant d'enseigner par-dessus le marché le latin, et cela « sans qu'il en coûte une minute de plus ». Voilà un tour de force absolument merveilleux ! Nous attendons, pour être édifiés, les explications; nous les attendons même avec curiosité. La latin, sans être pour des Français aussi difficile que le grec ou l'allemand, n'est pourtant pas une langue aisée. Dans nos lycées on estime qu'il faut cinq ou six bonnes années pour l'apprendre, en lui consacrant plusieurs heures tous les jours. Et malgré tous ces soins, le résultat n'est pas toujours des plus brillants. Dans nos lycées on le commence au sortir de l'enfance, à l'âge où la mémoire retient encore aisément les mots nouveaux. Et malgré cela on est contraint d'avouer qu'une forte moitié des élèves, non seulement n'arrivent pas à posséder le vocabulaire latin, mais ne savent pas même convenablement leur déclinaisons et leurs conjugaisons. A l'école normale, on aura deux années, trois au plus, à consacrer au latin. On ne pourra lui donner que des moments perdus, recueillis ici ou là, à côté d'enseignements bien plus directement utiles. Les élèves, au lieu d'avoir une douzaine d'années, auront

dix-sept ou dix-huit ans, et leur mémoire sera devenue plus récalcitrante aux études philologiques. Si, dans de telles conditions, on parvient à constituer un enseignement du latin vraiment profitable, je ne puis que répéter l'expression dont je me servais tout à l'heure : on aura accompli un véritable tour de force. Il se peut qu'un ou deux sujets exceptionnellement doués s'en trouvent capables; mais la majorité, non pas ! Pour cette majorité en vue de laquelle tout enseignement doit être fait, le temps donné au latin n'aura rien été que du temps de perdu. Les élèves-maîtres, sortant de l'école normale, ne sauront pas le latin; mais, pour s'en être un peu frottés, ils se figureront qu'ils le savent; et ce sera là un grand dommage. L'humanité est toujours assez portée à la vanité; il n'est pas besoin de surexciter en chacun de nous ce que Tœpffer a si joliment appelé le « bourgeon ».

Pour tirer de l'étude du latin, au profit de la grammaire française, ce qu'en veut tirer M. Léonce Person, il n'est pas besoin seulement de le savoir, il est besoin de le savoir très bien. Il est besoin de l'avoir étudié de fort près et tout spécialement au point de vue philologique, en y ajoutant l'étude de la grammaire comparée. C'est à son expérience de professeur que je fais appel sur ce point.

Combien en compte-t-il, parmi ses meilleurs élèves de la classe de quatrième, qui seraient capables, je ne dis pas de découvrir par eux-mêmes, mais seulement de suivre, guidés par le maître, les savantes explications dont son article est rempli? Combien, éclairés par leur connaissance du latin, pourraient rendre compte ou de telle forme de la vieille langue française, ou de telle irrégularité apparente de notre orthographe? Les savants, encore aujourd'hui, et lui-même en convient, les membres des Académies, discutent sur la présence d'un *t* ou d'une *s* dans la conjugaison du verbe français. Il convient qu'il s'est mépris lui-même sur l'étymologie du mot *évier* en le faisant dériver d'une racine celtique, et non du latin *aqua*. Méprise excusable assurément! Et cependant il veut que nos élèves des écoles normales, pour avoir fait un peu de latin, marchent droit au milieu de tant de difficultés! Encore une fois, n'est-ce pas là se bercer d'une décevante illusion ?

Mais supposons que ce soit nous qui nous trompions; qu'on puisse dans les écoles normales primaires apprendre aux élèves le latin, sans nuire en aucune façon aux autres études; supposons qu'on puisse faire d'eux de savants philologues, des latinistes experts, ce résultat serait-il à souhaiter? Pour ma part, je réponds non! Il est à craindre que le maître auquel on aura appris le latin ne considère ensuite comme au-dessous de lui d'être un simple maître d'école. Il rêvera de devenir professeur de collège, professeur de lycée. Il jugera inférieure et à sa science et à son mérite la tâche trop humble dont il sera chargé; et la jugeant inférieure, il l'accomplira sans goût et partant sans zèle. Il sera hanté d'ambitions que le plus souvent il ne pourra satisfaire, et qui ne serviront qu'à le rendre malheureux. L'école normale primaire a pour objet de faire de bons instituteurs; elle n'a pas pour objet de faire des agrégés, des licenciés, ni même des bacheliers.

Quant à ceux qui, pour avoir appris le latin à l'école normale, ne rêveront point une autre carrière que celle à laquelle ils sont légitimement destinés, voici tout au moins ce que l'on peut dire. Ils n'enseigneront guère mieux à l'école le français qu'ils ne l'auraient pu faire sans avoir appris le latin; ils risquent tout au contraire de l'enseigner moins bien. Ou ils ne donneront pas à leurs élèves les savantes explications grammaticales qui leur ont été données à eux-mêmes, et alors que leur sert de les avoir apprises? Ou ils ne résisteront pas à la tentation de faire étalage de leur érudition, et alors voilà bien du temps de perdu à l'école primaire! Je vois d'ici tel instituteur barbouillé d'un peu de grammaire latine, et, à propos de « l'accent circonflexe de la troisième personne du singulier de l'imparfait du subjonctif », s'évertuant à expliquer, à la suite de M. Person, à nos petits paysans de dix ou onze ans, que cet accent circonflexe remplace une *s* qui vient elle-même du plus-que-parfait du subjonctif latin. Ah! qu'ils ouvriraient de grands yeux, nos petits paysans, et qu'ils resteraient tous bouche bée faute de rien entendre à toute cette science! Ils diraient: « Comme il est savant, notre maître d'école! » Et les parents répéteraient peut-être: « Comme il est savant, notre maître d'école! » Et le maître d'école lui aussi risquerait de dire, en se comparant à ceux qui l'entourent: « Que

je suis savant! » Oui, il serait savant. Mais de quoi profiterait toute cette science? N'est-il pas bien plus simple de se borner à dire aux enfants de l'école primaire, qui n'ont pas besoin d'en savoir plus: « On met un accent circonflexe à la troisième personne du singulier de l'imparfait du subjonctif — parce qu'on met un accent circonflexe! »

III

C'est là le fond de ma querelle avec M. Person. Et voilà pourquoi ma conclusion est tout l'inverse de la sienne. Je respecte la grammaire, je respecte la philologie, et l'étymologie, et la phonétique, et la lexicologie. Je sais tout ce que leur doit l'humanité moderne. Elles ont ouvert à l'esprit humain des curiosités nouvelles. Elles nous ont permis de suivre la filiation des races. Elles nous ont permis de remonter dans la connaissance du passé à des époques dont tous les autres monuments ont disparu. Le nom de Bopp restera l'un des grands noms du dix-neuvième siècle. Aujourd'hui, personne ne saurait étudier ni l'histoire, ni les mythologies et les religions, ni les systèmes philosophiques, sans tenir compte des formes du langage. Nous savons bien aujourd'hui qu'une langue n'est jamais fixée; qu'ici comme partout, le devenir et l'évolution sont la loi de la nature; qu'aujourd'hui est expliqué par hier, comme demain s'expliquera par aujourd'hui. Il est bon que la science ne s'arrête pas et que, tâtonnant toujours, mais guidée par une méthode rigoureuse, elle avance, serrant chaque jour de plus près la vérité. A l'Institut, au Collège de France, à l'École normale supérieure, à la Sorbonne, il est bon que la philologie et la grammaire comparée, comme la grammaire historique, soient en honneur. Mais que, partant de ce principe du respect de la science, on veuille introduire jusqu'à l'école primaire la philologie et la grammaire comparée, voilà ce qui ne nous paraît ni pratique ni souhaitable.

Les discussions grammaticales ne peuvent être comprises qu'à une condition : c'est que les auditeurs connaissent une langue à fond. Est-ce le cas de nos élèves des écoles primaires? Ils n'en sont pas à raisonner sur le français; ils en sont à l'apprendre.

Les discussions grammaticales ne sont utiles qu'à la condition de vouloir faire ou des philologues ou des philosophes. Sont-ce des philosophes ou des philologues qu'il s'agit de faire à l'école primaire? Nullement. Il s'agit de faire simplement des Français connaissant la langue de leur pays, capables de la parler et de l'écrire correctement.

Il faut respecter la grammaire, il ne faut pas s'en exagérer l'importance; il faut surtout ne pas confondre ces deux choses que les grammairiens sont trop volontiers disposés à confondre : la forme et le fond; la grammaire et la langue.

Comment apprend-on le français aux enfants? Est-ce en leur rendant compte d'abord des formes du langage? Est-ce en leur expliquant les transformations historiques que le gallo-latin, mélangé de celte et de germain, a subies depuis deux mille ans? Non, c'est en gravant dans leur mémoire, par la répétition, tous les termes du vocabulaire; c'est en leur faisant employer nos verbes réguliers et irréguliers à toutes les personnes et à tous les temps, et en les reprenant lorsqu'ils se trompent, jusqu'à ce qu'ils cessent de se tromper.

C'est ainsi que tous les Français ont appris le français, comme les Anglais et les Allemands ont appris l'anglais et l'allemand. Nombre de femmes, au temps passé, n'avaient pas reçu d'autre instruction; et si leur orthographe était quelque peu fantaisiste, leur français était du bon français.

Rapprochons-nous autant que possible, à l'école primaire, de cette façon instinctive d'apprendre les langues. Ne proscrivons pas toute grammaire des écoles primaires, puisqu'alors l'enfant est déjà en certaine mesure capable de réflexion et d'analyse; mais gardons-nous d'abuser de la grammaire. Réservons pour l'enseignement secondaire, et plus encore pour l'enseignement supérieur, les commentaires historiques, la grammaire comparée, la lexicologie et la phonétique. N'embarrassons point nos enfants et leurs maîtres de hautes spéculations dont ils n'ont que faire; ne travaillons pas à faire pulluler, dans nos communes rurales, les mandarins lettrés! A force d'être ferrés sur la grammaire historique, qui est pour eux viande creuse, nos enfants finiraient par ne pas savoir le français, qu'il leur est fort utile de connaître. Comme les arbres empêchent de voir la forêt, la grammaire

empêcherait de voir la langue : nous aurions lâché la proie pour l'ombre.

J'ai parlé franchement, quoique sans espérance de convaincre M. Person. Lui-même nous a informés, en finissant, qu'il était « consolé d'avance si ses idées allaient être traitées de paradoxes : tant on en avait déjà vus, en matière de pédagogie surtout, de ces paradoxes de la veille, tout prêts à devenir la vérité du lendemain. » Cette foi robuste est respectable assurément. Tous les paradoxes de la veille ne sont pas devenus cependant des vérités du lendemain; pas plus que tous les artistes, incompris de leur vivant, ne sont passés grands hommes à la génération suivante.

Charles Bigot.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

A L'ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

L'étude des langues vivantes, facultative jusqu'à présent, est devenue obligatoire dans les écoles normales. Cette mesure tranche une question longtemps controversée. Les langues vivantes sont-elles du ressort de l'enseignement primaire, c'est-à-dire font-elles partie de ces matières que, suivant la définition de M. Gréard, non seulement il est utile de savoir, mais qu'il n'est pas permis d'ignorer? Quelques-uns le mettent en doute. Ils allèguent des raisons qui ne sont pas sans valeur. Les programmes des écoles normales sont déjà si lourds, faut-il donc les charger encore? où trouver le temps nécessaire, non pas pour étudier, — on n'étudie déjà que trop de choses, — mais pour connaître suffisamment une langue? Notez qu'il s'agit de la savoir assez bien pour pouvoir l'enseigner, car c'est pour l'école primaire et non pas seulement pour eux que les élèves-maîtres doivent l'apprendre. Certes le but serait excellent, mais est-il possible de l'atteindre? et sinon, que pourront servir à nos écoles primaires, que serviront aux élèves-maîtres eux-mêmes ces lambeaux de demi-savoir?

L'arrêté du 10 août 1885 coupe court à toutes ces objections. Il n'est plus question de discuter mais d'agir, ni d'alléguer les difficultés mais de les combattre et de les vaincre. La connaissance des langues vivantes est désormais imposée à l'instituteur. Répétons donc le mot de Calonne: « Si c'est possible, c'est fait; si c'est impossible, ça se fera! » — Et comme il ne s'agit pas, cela va sans dire, d'une connaissance de luxe, d'un ornement ou d'un exercice de l'intelligence, il faut chercher les meilleurs moyens de rendre cette connaissance utile et pratique, en sorte qu'elle puisse, à bref délai, passer de l'école normale à l'école primaire.

Au fait, ce qu'on nous demande s'obtient ailleurs. Déjà, chez plusieurs nations, l'étude des langues est entrée dans l'ensei-

gnement populaire. Nous ne sommes pas, je suppose, plus incapables que nos voisins, et nous ne tenons pas moins qu'eux à nous suffire et à ne pas demeurer, dans les relations internationales, tributaires des étrangers. Reste à savoir comment, dans les conditions actuelles, il sera possible de réussir. La plupart des méthodes en usage dans l'enseignement secondaire sont hors de notre portée par le seul fait qu'elles exigent trop de temps. Si les méthodes les plus expéditives ne sont pas toujours les meilleures, encore faut-il en adopter une qui promette un résultat utile avec les ressources dont nous disposons.

Quelques années d'expérience seront nécessaires pour éclairer suffisamment sur cette grave entreprise. En attendant, nous avons cherché, auprès de maîtres compétents à divers titres et qui s'y montrent favorables, des directions soit théoriques, soit pratiques sur la marche à suivre. Voici les principes qui nous paraissent se dégager de l'ensemble de ces travaux (1).

Il faut d'abord réduire l'étude au *minimum* indispensable. Il ne s'agit pas de culture littéraire ou scientifique, il ne s'agit pas de se familiariser avec les ouvrages ou le style des grands écrivains, ni de s'absorber dans les délicates questions de philologie et de grammaire; il faut se borner à la langue usuelle. La langue étrangère c'est d'abord, comme l'observe justement M. Kuhff (2), « la langue de l'étranger » ou encore la langue du « touriste », la langue des affaires, et avant tout la langue des besoins personnels et immédiats. La science et la littérature n'y perdront rien (Bréal). Ceux qui en ont le loisir pourront ensuite décrire des cercles concentriques (Kuhff), qui étendront de proche en proche la connaissance de la langue. Quant à nous, il faudra nous borner à la modeste encyclopédie dont le plan et les limites sont indiqués dans l'ouvrage de MM. Bossert et Beck.

---

(1) Voir surtout les écrits suivants : Bréal : *Comment on apprend les langues étrangères (Revue bleue,* 13 mars 1886); Bossert et Beck : *Les mots allemands groupés d'après le sens;* Brœunig et Dax : *Exercices pratiques de langue allemande;* Ph. Kuhff : *Le principe et la méthode de l'enseignement scolaire des langues vivantes;* Cottler : article dans l'*Instruction primaire,* 18 octobre 1885; Gendre : article dans le *Bulletin de l'Instruction primaire du département de la Corrèze,* décembre 1885 et février 1886; Marcel : *L'art de penser dans les langues étrangères,* etc.

(2) Ouvrage cité, pages 21 et suivantes.

Il y aurait un moyen excellent et rapide d'arriver à ce résultat; malheureusement il n'est pas à la portée du grand nombre: c'est d'aller étudier la langue dans le pays même. « Depuis trois ans, nous rappelle M. Bréal, on a la bonne idée d'envoyer à l'étranger des jeunes gens pour y apprendre l'allemand ou l'anglais... C'est là une mesure excellente qui serait à continuer et à étendre. » — Et comme l'État ne peut envoyer tout le monde. M. Bréal conseille aux particuliers, aux patrons, aux Conseils généraux, de fonder des bourses, etc.

Mais quelque extension qu'on donne à cette mesure, elle ne peut jamais être qu'une exception. Il ne suffit pas toujours d'aller dans un pays pour en apprendre la langue. C'est ce que montre la plaisante aventure racontée par M. Bréal, d'un professeur *(vir bonæ memoriæ, expectans judicium)*, qui, entre autres travaux préparatoires, pour avancer plus vite dans l'étude de l'allemand, avait imaginé d'apprendre par cœur le dictionnaire! Donc félicitons ceux à qui leur mérite, leurs ressources ou leur bonne étoile permet de séjourner quelque temps en pays étrangers, et occupons-nous de ceux (ils fourniront toujours le grand nombre) qui, attachés « au rivage », non par leur grandeur mais par leur petitesse, ne peuvent disposer que des moyens ordinaires.

Nous avons vu qu'il fallait renoncer à l'étude littéraire et scientifique. Je crois qu'il faut pousser plus loin le sacrifice et borner son ambition à comprendre la langue écrite ou parlée sans prétendre l'écrire ou la parler soi-même. Ils sont rares ceux qui, même après plusieurs années, parviennent à écrire couramment une langue. Parler est plus commun, parce que c'est plus facile et supporte mieux l'imperfection. Et pourtant M. Bréal lui-même serait d'avis de consacrer trois années à la prononciation (*Revue bleue*, p. 331)! Il est vrai qu'il raisonne dans l'hypothèse des dix années de l'enseignement secondaire. Mais comment des jeunes gens qui parviennent avec tant de peine, en trois ans, à manier leur propre langue d'une manière satisfaisante, pourraient-ils prétendre arriver, dans le même temps, à se servir convenablement d'une autre? Cela est-il d'ailleurs bien nécessaire? Supposez que les peuples arrivent à se comprendre mutuellement, ne vaudra-t-il pas mieux que

chacun s'attache à bien s'exprimer dans sa propre langue que se donner beaucoup de peine pour mal parler celle d'autrui?

Songeons d'ailleurs qu'il n'y a jamais, entre parler et comprendre, la distance que nous supposons. Quiconque comprend une langue parviendra toujours, en dépit de la littérature et de la syntaxe, à se faire comprendre lui-même soit verbalement, soit par écrit.

Voilà ce que j'appelle le *minimum* indispensable pour les élèves-maîtres : s'attacher à comprendre la langue. La langue écrite, d'abord, étudiée, non dans les livres classiques, mais plutôt dans des livres qui, pour le fond comme pour la forme, se rapprochent le plus de la langue usuelle. Ensuite la langue parlée, et parlée, non par l'élève mais par le maître qui, soit par la lecture, soit par la conversation, formera peu à peu l'intelligence et l'oreille de l'élève à l'expression, aux tournures, aux locutions et à la prononciation correctes, en évitant les fâcheuses influences de la cacologie et de la cacophonie.

Enfin la plupart des auteurs dont j'ai cité les noms s'accordent à vouloir qu'on aborde directement l'étude de la langue, sans s'attarder aux exercices préparatoires qui trop souvent demeurent définitifs, ou qui du moins absorbent un temps précieux et ne permettent pas à l'élève de se familiariser avec la langue elle-même. Ceci n'est qu'une nouvelle application du principe qui place l'étude des faits avant celle des lois, le concret avant l'abstrait, la pratique avant la théorie, la nature avant la science, l'expérience avant la réflexion. Il ne s'agit pas de supprimer l'usage du vocabulaire et de la grammaire, mais de les faire passer du premier plan au second, de les réduire à leur véritable rôle d'auxiliaire ou de complément de la lecture et de la parole.

A ces conditions et dans ces limites, l'étude des langues pourra devenir une branche vivante et fertile de l'instruction primaire. Toutefois, sachons voir les choses telles qu'elles sont. Si c'est nous calomnier, comme l'affirme justement M. Bréal, de dire que les Français n'ont pas la bosse des langues; si nous sommes aussi aptes à cette étude qu'à toute autre et que tout autre peuple, il faut bien reconnaître qu'elle n'est pas pour le moment dans nos goûts ni dans nos mœurs. A quoi

cela tient-il? Nous n'avons pas à le rechercher ici, mais on fera bien de songer qu'il faudra longtemps, et surtout au début, beaucoup de zèle et d'efforts pour que cette étude aboutisse au résultat qu'on se propose et soit réellement profitable, non seulement à quelques élèves d'élite des écoles normales, mais à tous. La sanction des examens ne suffirait pas pour préserver du formalisme si le grand nombre se bornait à fournir des preuves d'étude et non de savoir. Les lois draconiennes ont beau être justes, elles seront toujours impraticables.

Par quelles langues convient-il de commencer, ou laquelle faut-il étudier de préférence? Il y aurait là matière à discussion. M. Bréal a fait valoir les raisons qui militent en faveur de l'anglais, puis de l'espagnol, de l'italien. Mais, à tort ou à raison, il est probable que, pour longtemps encore, c'est surtout vers l'allemand que se portera l'intérêt. Il n'y a pas lieu de s'en plaindre. A la vérité, c'est la plus difficile des langues qu'on parle sur nos frontières, la plus éloignée de notre génie national. Mais ce fait même, si nous savons en tirer parti, pourrait en rendre l'étude d'autant plus profitable.

Les ouvrages cités de MM. Kuhff, Bossert, Beck, Bræunig nous paraissent généralement très bien conçus pour aider dans cette étude. Mais ils ne sont pas suffisants. Jacotot prétendait enseigner toutes les langues par la lecture de *Télémaque*. Il me semble que, à part le choix du livre, la méthode a du bon. Si les hommes compétents pouvaient nous offrir avec les ressources d'interprétation convenables, non un livre classique ou littéraire, mais quelques ouvrages écrits dans cette langue du touriste dont parle M. Kuhff, et choisis de manière à nous familiariser avec la plupart des termes et des formes de la langue, les résultats seraient plus prompts et plus satisfaisants sous tous les rapports. Les thèmes et les exercices de vocabulaire, de locution ou de conversation, quelque bien entendus qu'ils soient, conservent nécessairement un caractère artificiel, et ont toujours l'inconvénient de remplacer le travail réel par une gymnastique intellectuelle.

— Y,

Directeur d'école normale.

NOTES D'UNE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

J'ai ouvert à la fin de 1885 l'école normale de X..., avec un petit nombre d'élèves qui composent la première année, et trois maîtresses. N'ayant pas à continuer l'œuvre d'une direction antérieure, je me suis trouvée dans des conditions favorables pour donner à mon école une impulsion unique, un même esprit, et, comme notre effort ne se dispersait pas sur beaucoup d'élèves, nous avons pu agir sérieusement sur les dix qui nous étaient confiées.

Je voudrais, dans ces notes, me rendre compte à moi-même de ce que nous avons fait pour commencer l'œuvre lente de leur éducation.

La première élève que je vis me fut présentée un peu avant l'ouverture de l'école. Sa mère, en me l'amenant, me dit : « Madame, voici l'élève reçue la première à l'école normale. » Je souris et, tout en causant, je pensais à ce que j'aurais à faire pour ramener ma jeune élève au sentiment de sa réelle valeur.

La rentrée se fit, et j'eus mon petit troupeau sous la main : je l'étudiai attentivement, et voici quelle fut mon opinion, au bout d'environ un mois.

En général, l'intelligence ne manque pas : sauf une ou deux exceptions, mes élèves m'ont paru bien douées. Ce qui les caractérise toutes, c'est la docilité d'esprit ; elles reçoivent nos idées et les répercutent en quelque sorte. Quelques-unes pourtant ajoutent à ce que nous disons ; chez elles, le sentiment vient animer l'intelligence.

Quant au caractère, je leur trouvai des qualités et des défauts communs. Je mettrai parmi les premières un profond attachement à leur famille. Elles éprouvent un vif chagrin à quitter leurs parents, on ne peut leur parler d'eux sans que les larmes leur montent aux yeux.

Pour ce qui regarde leur vie à l'école, elles ont montré tout de suite beaucoup de bonne volonté ; nous sentons que ces enfants sont dans nos mains, qu'elles seront en grande partie ce que nous les ferons.

Cette bonne volonté était, au début, accompagnée d'un sentiment de crainte. Toutes s'étaient imaginées que l'école normale était un lieu sévère et froid; bientôt, la peur a disparu, elles se sont ouvertes, épanouies, et nous les avons vues telles qu'elles étaient.

Comment, jusque-là, avaient-elles vécu moralement? C'est la question que je me suis posée. Elles ont été, dès leur enfance, habituées à certaines pratiques religieuses comme la prière, l'office du dimanche. Mais elles s'y soumettent par habitude, et l'on ne voit pas que cela agisse sur leur vie. Ce sont des enfants qui n'ont jamais réfléchi sur elles-mêmes, sur leur conduite. Quand vous leur demandez pourquoi elles ont tort de faire une faute quelconque, vous recevez cette réponse invariable: « Parce que nous avons fait de la peine aux maitresses. » Elles comprennent bien qu'elles manquent aux autres quand elles font mal, elles n'ont nullement l'idée qu'elles se manquent à elles-mêmes. Tout ce qui constitue la vie morale est à éveiller en elles.

Plusieurs réflexions se sont présentées à mon esprit et ont inspiré mes résolutions. J'ai d'abord voulu atténuer autant qu'il est en mon pouvoir le caractère artificiel de l'école. J'ai voulu faire vivre ces jeunes filles de la vie réelle, les faire sortir le moins possible de leur milieu. Les écoles normales feraient à mon avis plus de mal que de bien si elles laissaient les élèves qu'elles forment contracter au moindre degré le dédain de ce qu'elles sont destinées à retrouver dans leur famille ou dans leur humble école primaire.

Or, le danger est grand, car il résulte des conditions dans lesquelles nos établissements sont nécessairement organisés.

Le local est spacieux, plaisant, ouvert à la lumière. Chaque élève se trouve dans des conditions de bien-être et de confortable qu'elle n'a assurément pas chez ses parents. Il en est de même pour la nourriture, qui diffère de celle dont les élèves avaient l'habitude. Enfin, leur vie de chaque jour est transformée: il y a bien peu de rapports entre l'existence qu'elles menaient dans leur famille et la succession régulière des exercices auxquels nous les soumettons, exercices où le travail de l'esprit tient la plus grande place. Le nouveau milieu où elles se trouvent est profondément différent de celui où elles ont vécu. Les

professeurs d'école normale n'appartiennent pas toutes à la même classe sociale que nos élèves; les travaux qu'a exigés la préparation à leurs examens, leur séjour plus ou moins prolongé dans les écoles, les ont éloignées des mœurs simples et un peu rudes au milieu desquelles ces enfants ont vécu dans leurs campagnes.

J'ajoute que la réunion d'un personnel féminin donne lieu à un inconvénient grave qui m'était déjà apparu. Cette vie retirée, que les maîtresses passent uniquement entre elles, les laisse longtemps trop jeunes de caractère : elles se livrent à des enfantillages excessifs; une gaieté souvent factice leur fait perdre un peu des habitudes de sérieux et de tenue qu'elles auraient besoin de posséder au plus haut degré pour que leur influence sur les élèves fût complètement bonne. Que faire pour éviter ces dangers, nés de l'école elle-même? D'abord, imiter autant que possible le régime de la famille. Pas de ces longues récréations où les élèves se promènent ne sachant que faire, s'entretenant généralement de choses oiseuses. Tous les moments de loisir seront remplis par les soins domestiques. Les élèves feront, en fait de ménage, tout ce qui peut leur être confié. Elles entretiendront leur dortoir, leurs classes, elles mettront le couvert. Leurs études ne leur laissent pas le temps de faire la cuisine, mais, à l'occasion, elles donneront un peu d'aide à la cuisinière, éplucheront des légumes, confectionneront certains plats.

J'ai d'ailleurs observé que ces sortes d'occupations leur plaisent beaucoup. C'est avec une vraie satisfaction qu'elles laissent pour un moment ce travail intellectuel auquel elles se livrent avec bonne volonté, sans doute, mais qu'elles n'aiment pas tout d'abord, pour se donner aux travaux qui les occupaient chez elles. La séance de repassage, qui a lieu tous les jours de quatre à cinq, est bien accueillie et bien employée. La première lessive faite à l'école a été une véritable fête. L'apprentissage de la vie pratique n'est-il pas pour les petites filles une source d'amusements? Mais ce n'est pas pour répondre à un goût enfantin que j'ai introduit d'une manière régulière les soins du ménage à l'école normale. Je m'efforce de faire de mes élèves des femmes complètes : non seulement elles seront bonnes institutrices, mais leur ménage, quel qu'il soit, sera bien tenu. Aux heures de lassitude,

quand leur esprit aura besoin de repos, qu'elles ne pourront ni étudier, ni lire, une occupation matérielle et utile remplira leurs loisirs et éloignera d'elles l'ennui. Il y a d'ailleurs à savoir tout faire soi-même un avantage positif dont je n'hésite pas à leur montrer l'importance. Tandis qu'un blanchissage fait en dehors de l'école revenait à une trentaine de francs, un blanchissage fait à l'école revient à sept ou huit francs. Ainsi, par ces occupations matérielles, en même temps que nous donnons satisfaction au besoin d'activité physique de nos élèves, nous leur faisons acquérir des habitudes d'ordre, de propreté, d'économie. Nous sommes d'autant plus à l'aise pour leur parler d'économie, que ce n'est pas notre intérêt, mais celui de l'État, qui est en jeu.

C'est aussi dans le même ordre d'idées que je me suis appliquée à rendre la vie matérielle aussi simple que possible, que je veille de près à ce qu'on évite toute recherche dans la nourriture.

Pour la question plus délicate de l'influence des maîtresses, j'ai demandé à celles-ci de s'observer devant les élèves, de ne pas se livrer à une gaieté exagérée, de se dominer, de vivre dans l'école avec sérieux et gravité. Je les ai mises en garde aussi contre un écueil où quelques-unes se sont heurtées, leur demandant de ne pas tant chercher à captiver l'affection des élèves qu'à obtenir leur respect; leur montrant la nécessité de les aimer toutes également, et en même temps de ne pas les amollir, de ne pas les laisser s'abandonner elles-mêmes, de les faire vivre de leur vie propre. Je les mets d'autant plus en garde contre ces dangers que, malgré nous, nous avons avec nos élèves d'autres manières que celles qu'avaient leurs parents. J'ai recueilli ces jours derniers cette réponse d'une enfant dont je pansais le pied malade: « Je ne voudrais pas que maman vînt me soigner, car elle est moins douce que vous. » Cela m'a donné à réfléchir.

Ainsi, quelque attention que nous y portions, nous éloignons nos élèves du genre de vie qu'elles ont eu et qu'elles auront. Tâchons, par notre attitude vis-à-vis d'elles, de ne pas les alanguir, de ne pas les énerver, de les laisser fortes et simples; n'en faisons pas des déclassées. En même temps, élevons-les, c'est-à-dire dégageons ce qu'il y a en elles de bon et de géné-

reux, faisons appel à leur bon sens, aux qualités natives de leur cœur et de leur esprit, éveillons-les à la vie morale en les soumettant à un régime de bonnes habitudes.

C'est surtout par les bonnes habitudes que j'ai cherché à agir sur ma première année. D'abord, par les habitudes d'ordre et de propreté dont j'ai déjà parlé. Obtenir des élèves l'ordre et la propreté est beaucoup plus difficile qu'on ne pourrait croire. Il m'a fallu répéter des choses que je n'aurais jamais cru nécessaire de dire, et l'apprentissage que nous devons imposer à ces jeunes filles avant d'arriver à un résultat satisfaisant est ralenti par bien des défaillances. J'ai été frappée bien des fois de voir combien ce qui demande un effort, si léger qu'il soit, rebute. Nous avons certainement obtenu quelques progrès ; mais comme je les sens encore peu définitifs !

Les habitudes de discipline sont aussi l'objet d'un laborieux apprentissage. Le jour de l'ouverture de l'école, j'ai dicté et expliqué aux élèves l'emploi du temps et le règlement intérieur. Que de manquements encore dans l'exécution ce programme ! Si je consulte le cahier des notes hebdomadaires, je vois que sur quinze semaines, il y en a eu neuf où il a fallu adresser des observations à quelques élèves qui avaient manqué au règlement d'une manière plus ou moins grave.

Le silence en salle d'études est une des choses les plus difficiles à obtenir. La semaine dernière encore, il a fallu punir une élève qui y a manqué. Je dis « punir » à dessein; car c'est une illusion de croire qu'on peut, en première année du moins, se passer de punitions. Je le voulais d'abord; dans la pratique cela ne m'a pas été possible. Il faut considérer que nos élèves de première année sont très jeunes; ce n'est que peu à peu que nous pourrons leur donner le sentiment de ce qu'elles se doivent à elles-mêmes; pour le moment, si elles ne sont pas reprises par nous, elles semblent ne se reprocher rien. J'essaie pourtant de leur donner le sentiment de la responsabilité, de leur dire que l'observation du règlement leur est confiée, que les élèves-maîtresses sont les auxiliaires de la discipline. J'ai bien obtenu quelques bons mouvements : un dimanche matin, deux mois après l'ouverture de l'école, je m'aperçois qu'il y a dans la classe une agitation inaccoutumée, et j'apprends que les

élèves ont résolu de me demander de se surveiller elles-mêmes. Je leur ai accordé une heure de surveillance par jour, pour que le principe fût établi. Je n'ai pas osé faire plus, car je sens combien leurs bonnes résolutions sont à la merci du hasard.

Afin de rendre les élèves plus attentives à leur conduite, j'ai institué une séance qui les réunit toutes le samedi soir et où je lis les notes de la semaine sur le travail de chaque élève, dans chaque matière, plus une note générale et les noms de celles à qui on a eu quelque chose à reprocher. Peu ou point de commentaires sur ces notes; nous nous retirons immédiatement après les avoir lues, laissant à chaque élève le loisir d'examiner sa conduite. Le lendemain, à l'heure de la première réunion, je les invite à me faire part de leurs réflexions.

C'est dans les entretiens du matin, en effet, que je tâche de faire parler les élèves, d'aller au fond de leur âme, de leur inspirer de bons sentiments, d'imprimer à leur conduite une direction salutaire. Je me fais un devoir et un plaisir de commencer chaque journée avec elles. J'ai déjà vu du reste, par le même essai fait ailleurs, combien ces réunions du matin avaient à la longue une bonne influence sur les élèves; dans beaucoup de lettres, on m'en a parlé et on en conserve un bon souvenir. Ici, la causerie tient peu de place. Ce qui domine, c'est la lecture; voici pourquoi : les semaines se succèdent, il faut se garder d'affaiblir certaines recommandations en les renouvelant trop souvent. Sans doute, les premiers entretiens ont été destinés à faire connaître aux élèves leurs obligations, à leur apprendre ce que c'est qu'une école normale, à leur dire comment elles devaient mériter le nom d'élèves-maîtresses. Mais les conseils directs concernant la conduite ne doivent pas revenir trop souvent, ils perdraient de leur autorité et de leur poids. D'autre part, ce n'est que par degrés qu'on peut aborder des entretiens sur des sujets de morale élevée. Il ne s'agit pas en effet de chercher à faire de ces entretiens des exposés plus ou moins brillants, il faut que ce qu'on dit profite aux élèves, que celles-ci le comprennent, en soient touchées. Or nos élèves ne peuvent encore avoir toutes les idées qui sont pour nous le fruit d'une lente acquisition; elles ne peuvent éprouver encore tous les sentiments qui nous émeuvent; laissons mûrir leur esprit et leur cœur. Ne

leur livrons pas de belles choses qu'elles ne comprendraient pas et que nous risquerions d'affaiblir. Une idée belle en elle-même, présentée trop tôt à des esprits non préparés à la recevoir, outre qu'elle manque son effet, perd peut-être à jamais de sa valeur auprès de ces esprits.

Je me souviendrai toujours d'une expérience que j'ai faite cette année même. J'avais bien cherché de quoi traiteraient nos premiers entretiens, et je m'étais arrêtée à l'idée de la bonté, en m'appuyant sur des citations d'Épictète, de La Bruyère, de Bossuet. Malgré mes efforts, mes élèves m'ont peu comprise. Je m'en étais bien aperçue à leur inhabileté à s'exprimer en d'autres termes que ceux que j'avais employés moi-même; mais j'avoue que je fus stupéfaite quand je vis ma pensée de Bossuet, dont j'avais fait un assez long commentraire, orthographiée ainsi par une élève intelligente: « Quand Dieu fit le cœur de l'homme, *il imite* premièrement la bonté. » L'élève n'y avait donc rien compris, et sans doute ses compagnes étaient comme elle.

En désespoir de cause, je recourus à Mme de Maintenon. Malgré mon peu de sympathie pour la femme, je suis obligée d'avouer que les lettres, avis et entretiens de l'éducatrice renferment des choses excellentes. Elle y donne des conseils pratiques qui visent directement les élèves. Son portrait d'une personne raisonnable, ce qu'elle dit sur la mollesse et sur la nécessité de l'énergie, sur la nécessité du travail manuel, sur le bon et le mauvais esprit, sur la bonne humeur, sur la nécessité de chercher à faire plaisir, sur la responsabilité qu'entraîne pour les élèves de Saint-Cyr l'éducation qu'elles reçoivent, voilà des morceaux qu'on ne saurait trop relire à des élèves d'école normale, parce qu'ils sont remplis des meilleurs conseils à leur adresse,

Après Mme de Maintenon, j'ai voulu revenir aux idées qui me sont chères et créer chez mes élèves une habitude morale que je trouve essentielle. Nous avons abordé la grave question de l'examen de conscience; je me suis aidée d'une page de Sénèque et d'une autre de Blackie, que nous avons commentées et expliquées. J'ai voulu alors laisser à ces idées le temps de s'enraciner, j'en ai traité d'autres qui se rapportaient moins directement aux élèves : la lecture, son utilité, son intérêt. A

la suite d'une conférence publique où je les avais conduites, je leur ai lu dans Michelet l'histoire de Jeanne d'Arc, récit attachant et saisissant, d'où se dégage cette idée, morale entre toutes, qu'on vaut surtout par le cœur.

Enfin, j'abordai avec mes élèves un sujet qu'il était bien nécessaire de traiter, comme plusieurs faits me l'avaient prouvé : la sincérité, et je m'efforçai de leur en faire sentir l'importance. Ensuite vinrent des entretiens sur l'exemple, sur l'influence que nécessairement elles exerceraient les unes sur les autres. Puis, je changeai complètement de sujet, désireuse d'occuper mes élèves d'autre chose que de ce qui les concerne directement et d'éveiller dans leur esprit des idées désintéressées. Nous ne saurions, en effet, être trop préoccupées d'élargir le cœur et l'esprit de nos enfants, de ne pas borner leur horizon à leur école et de les mettre à même d'acquérir les idées et les sentiments qu'une âme humaine peut comprendre et éprouver. Le *Petit Français* de Ch. Bigot m'a été un précieux auxiliaire : nous l'avons lu ensemble, chapitre par chapitre, les élèves l'ont résumé entièrement. Ce petit livre les a beaucoup attachées, et leur a, je crois, laissé de bons et durables souvenirs.

Ce n'est pas la seule lecture « désintéressée » que nous ayons faite; chaque dimanche, j'interromps nos exercices ordinaires pour leur lire des morceaux qu'elles goûtent et qui leur procurent de salutaires émotions. Tantôt, ces lectures se rapportent à quelque sujet abordé dans la semaine, tantôt elles présentent des choses nouvelles. C'est ainsi que nous avons lu : *les Pauvres gens, la Conscience* et *la Poupée de Cosette*, de Victor Hugo; un compte-rendu de l'Académie française sur les prix de vertu; *les Cricris* de Ratisbonne; *la Veillée* et *la Grève des forgerons*, de Coppée; *la Visite à la maison paternelle*, tirée de Jocelyn; *Mateo Falcone*, de Prosper Mérimée; *l'Enfant espion*, *Bamban*, *la Dernière classe*, d'Alphonse Daudet; *le Codicille de maître Moser*, etc.

Toutes ces lectures ont été plus ou moins goûtées, toutes ont donné un bon aliment à l'imagination, toutes ont parlé au cœur.

C'est pour obtenir les mêmes effets que j'ai institué les lectures du soir. Tous les jours, entre le souper et le coucher,

pendant que les élèves se livrent à des travaux de couture, une d'entre elles lit à haute voix. J'ai choisi des lectures qui ne demandent pas d'application d'esprit, qui soient faciles et amusantes. Voici jusqu'ici les livres qui se sont succédé entre leurs mains : *les Enchantements de la forêt*, d'A. Theuriet; *le Lépreux de la cité d'Aoste*, *la Jeune Sibérienne*, *les Prisonniers du Caucase*, de Xavier de Maistre; *le Cantique de Noël*, de Dickens; *un Philosophe sous les toits*, de Souvestre; *la Morale familière*, de J.-P. Stahl; *Sans famille*, d'Hector Malot; *la Case de l'oncle Tom*, de Mme Beecher-Stowe; *Mme Thérèse*, *l'Invasion*, *le Conscrit de 1813*, *le Blocus*, d'Erckmann-Chatrian; *le Roman d'un brave homme*, d'Edmond About; *le Magasin pittoresque* et *le Magasin d'éducation et de récréation* de 1886. Toutes ces lectures leur ouvrent l'esprit, les distraient de leurs occupations quotidiennes, les arrachent un peu à elles-mêmes.

Mais quelles que soient les lectures qu'on choisisse, on ne rendra les élèves vraiment meilleures, moins « personnelles », moins égoïstes, qu'en les obligeant à s'occuper des autres. Quand une d'elles sera malade, ses compagnes la soigneront, elles sauront, au besoin, renoncer à une promenade pour rester auprès d'elle.

Mais ce ne serait pas suffisant pour leur apprendre à se dépenser en toutes circonstances pour les autres ; aussi ai-je pensé qu'il serait bon de les faire coudre tous les soirs pour les pauvres. Le bureau de bienfaisance nous procure autant d'ouvrage que nous en voulons, et nos fillettes ont déjà senti le plaisir qu'il y a à envoyer des vêtements qu'on a confectionnés soi-même et qui seront reçus avec reconnaissance par les pauvres gens à qui ils sont destinés.

Coudre pour les pauvres était déjà une bonne œuvre ; mais j'ai voulu que les élèves fissent plus, qu'elles vissent les pauvres eux-mêmes, qu'elles prissent intérêt à eux, qu'elles apprissent comment on leur parle. Aussi, les ai-je souvent emmenées avec moi voir des familles, surtout celles où il y a des enfants. Nous portons des vêtements qu'elles ont vu faire par leurs maîtresses pendant les séances du soir. De plus, le jour de Noël, nous avons réuni une vingtaine d'enfants. Les élèves avaient été chargées d'organiser un arbre, chacune avait donné sa souscrip-

tion, elles ont reçu les enfants, les ont amusés : j'ai senti ce jour-là que nous étions dans le vrai, en cherchant, par des moyens simples et pratiques, à inspirer à nos élèves des sentiments qui feront d'elles des femmes dévouées et sérieuses, et, par suite, de bonnes institutrices.

Je n'ai pas, dans ces quelques lignes, abordé la question de l'éducation intellectuelle ; je me contenterai de donner ici quelques indications que j'ai rédigées à l'usage de la maîtresse de français.

Le programme des écoles normales accorde six heures par semaine à l'étude de la langue française en première année. J'ai distribué ces six heures de la manière suivante : une heure pour la composition, deux heures pour la lecture expliquée, trois heures pour la grammaire et les dictées. Chaque leçon commence par une courte récitation.

Les élèves récitent des passages pris dans le recueil de morceaux choisis qui sert pour la lecture expliquée. La maîtresse désigne un morceau de cinquante à soixante lignes au plus, qu'elle étudie préalablement à fond avec les élèves (ces morceaux seront choisis plus souvent dans la poésie que dans la prose); puis elle le fait apprendre par passages d'environ huit ou dix lignes, qui sont récités au commencement de chaque classe de langue française par un certain nombre d'élèves. Cet exercice de récitation dure environ dix minutes. Chaque morceau appris est révisé, jusqu'à ce que toutes les élèves le sachent absolument par cœur. Il y a fréquemment des révisions partielles et générales de tous les morceaux appris dans le courant de l'année. La maîtresse s'attache à ce que les élèves sachent très bien plutôt que beaucoup. Elle cherche aussi à obtenir d'elles une récitation intelligente où, sans aller jusqu'à la déclamation, l'on fasse ressortir les nuances des sentiments et des idées; elle ne tolère pas la récitation précipitée, monotone et confuse.

Pour la lecture expliquée, les élèves de première année ne lisent et n'étudient en classe que des recueils de morceaux choisis. Les recueils adoptés seront ceux qui ont été composés pour le cours supérieur des écoles primaires ou pour les écoles primaires supérieures.

La maîtresse ne choisira dans ces recueils que les morceaux

qui sont bien à la portée de l'intelligence de ses élèves. Après les avoir sérieusement préparés chez elle, elle les fera étudier en classe, chacun à part et lentement. Elle les lira d'abord elle-même en entier à haute voix; elle en fera dégager par les élèves les idées principales, les grandes divisions, et tracer le canevas ou plan. Elle montrera comment chaque idée principale a été développée dans le détail. Les élèves prendront ainsi peu à peu l'habitude de la composition, et finiront, à l'exemple des écrivains qu'elles auront étudiés, par ne plus développer elles-mêmes au hasard les sujets qui leur seront proposés.

Après avoir analysé le morceau au point de vue de la composition (idées et plan), la maîtresse l'étudiera au point de vue de la langue et du style. Elle expliquera tous les mots qui lui paraîtront n'avoir pu être compris d'emblée par les élèves, toutes les propositions et les phrases qui offriront quelques difficultés. Elle n'oubliera point que ce qui lui semble clair et facile à elle peut ne point l'être pour des élèves de première année. La maîtresse saisira, toutes les fois qu'elle lui sera offerte, l'occasion de montrer, dans le texte qu'elle étudie, l'application des règles de grammaire enseignées par elle; elle fera faire souvent des analyses grammaticales et logiques. Elle sera sobre d'observations au sujet des beautés ou des défauts du style. Elle ne cédera jamais à la tentation de montrer son savoir, elle devra mettre dans son enseignement une grande simplicité, cherchant à laisser seulement dans l'esprit des élèves ce qui est essentiel. Elle restera sur le même morceau autant qu'il sera nécessaire pour que les élèves aient la pleine intelligence de l'ensemble et des détails, et en conservent un souvenir durable.

Le programme des écoles normales indique pour la composition française : 1° des récits, des descriptions, des lettres; 2° l'explication d'une pensée morale, d'un proverbe.

Ce dernier exercice sera le plus rare dans les premiers mois.

La maîtresse donnera d'abord elle-même le canevas assez détaillé des compositions; elle se contentera ensuite de canevas plus sommaires, et ne donnera qu'à la fin de l'année des compositions à développer d'après un simple titre. Mais elle pourra fréquemment, après avoir dicté le titre de la composition, faire établir devant elle le canevas par les élèves.

Quant à la composition française, la maîtresse débutera par des notions sommaires sur l'art de composer. Elle montrera comment on fait provision d'idées par l'observation journalière de ce qui se passe autour de nous, par l'enseignement qu'on reçoit, par la lecture. Puis, après leur avoir parlé de cette préparation générale, elle montrera comment on traite un sujet particulier, comment on trouve les idées qui se rapportent à un texte donné, comment on les dispose, non d'après un ordre factice, mais d'après un ordre naturel fondé sur la relation des idées entre elles et avec l'idée dominante. Elle leur montrera comment, les idées une fois réunies et classées, l'expression vient aisément. D'ailleurs, elle arrivera le plus tôt possible à l'application.

Elle exigera que les élèves préparent leurs compositions longtemps à l'avance, que leurs essais successifs figurent sur leur cahier de notes journalières. Ces essais devront aboutir à un brouillon définitif, qui aura reçu toutes les corrections dont elles seront capables, et sera recopié tel quel par les élèves, sur une feuille détachée; elle interdira, sauf pour l'orthographe, les corrections sur la copie.

Les copies porteront une marge assez large pour recevoir les corrections et appréciations de la maîtresse. Elles seront corrigées et annotées par elle pendant la semaine qui suivra la classe hebdomadaire de composition française dans laquelle elles auront été remises. La maîtresse fera lire en classe, à haute voix, par les élèves et sur leur brouillon, les compositions qu'elle aura désignées à l'avance (selon un ordre à elle qui amènera successivement tous les devoirs de la classe). Au cours de cette lecture, qu'elle suivra elle-même sur la copie, elle indiquera ses observations. Il sera donné aux autres élèves une appréciation sommaire de leurs devoirs. A la fin de la correction, toutes les copies annotées seront soumises aux élèves, qui les garderont jusqu'au lendemain et les porteront ensuite au cabinet de la directrice.

Les sujets de composition seront dictés huit jours à l'avance. Des modèles de composition, faits par la maîtresse, pourront être lus de temps en temps après la correction des devoirs.

Z.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE

A L'INSPECTION PRIMAIRE

(Rapport sur la session du mois de mai 1886.)

MONSIEUR LE MINISTRE,

La commission chargée d'examiner, pendant l'année 1886, les aspirants aux fonctions d'inspecteur primaire et de directeur d'école normale primaire, a terminé sa première session le 8 mai dernier.

83 candidats s'étaient fait inscrire; 79 ont pris part aux épreuves écrites, savoir :

35 instituteurs, titulaires ou adjoints d'écoles primaires élémentaires ou supérieures;
23 professeurs d'école normale (14 de lettres, 9 de sciences);
10 maîtres adjoints, dont 3 directeurs d'école annexe;
4 commis d'inspection ou d'académie;
5 professeurs dans les lycées ou collèges;
1 directeur d'école libre à Paris;
1 professeur libre de Genève.

28 candidats, soit 35,44 0/0, ont été déclarés admissibles aux épreuves orales, savoir :

11 instituteurs;
12 professeurs d'école normale;
2 maîtres adjoints (directeurs d'école annexe);
2 commis d'inspection ;
1 professeur de lycée (chargé de cours primaires).

15 candidats seulement ont été jugés dignes d'obtenir le certificat, savoir :

5 instituteurs;
6 professeurs d'école normale;
1 commis d'inspection;
2 maîtres adjoints (directeurs d'école annexe);
1 professeur de lycée (chargé de cours primaires).

Comme par le passé, ce sont les instituteurs qui ont fourni le plus grand nombre de candidats. Après eux viennent les professeurs et les maîtres adjoints d'école normale, puis quelques professeurs dans les lycées ou collèges et quelques maîtres libres.

Comme par le passé aussi, les instituteurs n'ont pas tardé à perdre l'avantage du nombre : ils n'ont plus été que 11 après les épreuves écrites et que 5 à la fin de l'examen. Les professeurs d'école normale se sont mieux soutenus et, comme je le faisais remarquer dans un précédent rapport, c'est à eux que s'en va l'inspection et que reviendra, dans un avenir peu éloigné, la direction des écoles normales. Cependant les instituteurs ne doivent point se décourager :

on peut considérer comme leur appartenant les deux directeurs d'école annexe et le maître chargé de cours primaires dans un lycée, qui sont sortis victorieux des trois catégories d'épreuves; d'ailleurs, deux instituteurs occupent le second et le troisième rang de la liste par ordre de mérite.

Les sujets des deux épreuves écrites étaient :

Pédagogie. — Un inspecteur primaire, à l'occasion de l'établissement d'une bibliothèque scolaire, expose aux instituteurs comment ils peuvent contribuer à développer, parmi les habitants des campagnes, le goût de la lecture, et quelle direction il convient de donner à leurs lectures.

Législation ou administration scolaire. — Les candidats avaient à expliquer l'article 13 de l'arrêté de 27 juillet 1882, instituant le cahier de devoirs mensuels, à montrer ce que doit être ce cahier et quel parti l'inspecteur primaire peut en tirer pour l'appréciation des écoles et le classement du personnel.

Ces sujets, pratiques par excellence, étaient relativement faciles. Cependant 51 candidats ne se sont point montrés aptes à les traiter convenablement : 10 n'ont pu arriver à la moyenne que pour l'un seulement, et 41 ont échoué sur les deux à la fois. La commission a regretté que la plupart de ces candidats n'eussent pas davantage le sentiment de leur faiblesse et surtout de l'insuffisance de leur préparation : plusieurs ont écrit sur le cahier de devoirs mensuels en personnes qui ne l'avaient jamais vu et qui en entendaient parler pour la première fois. Je n'ai rien à ajouter aux observations que j'ai présentées dans mes précédents rapports sur les défauts ordinaires des compositions écrites ; ces défauts sont toujours les mêmes : tantôt le sujet n'est point compris, tantôt les idées sont jetées sans ordre ou rendues dans un style qui n'est point acceptable. Tantôt aussi on veut s'élever plus haut que ne le comporte la matière et l'on tombe dans l'emphase : alors viennent les grands mots, les phrases à effet par lesquelles on s'efforce vainement de faire illusion sur le vide ou la pauvreté de la pensée. Nous ne cesserons de répéter aux candidats que la simplicité, le naturel, la correction sont les qualités de style qu'ils doivent avant tout rechercher. Devons-nous leur rappeler en outre que l'orthographe, bien qu'on en ait dit du mal dans ces derniers temps, n'est point à dédaigner dans la circonstance ?

Les épreuves orales, aux termes du règlement, sont de deux sortes : lecture expliquée d'un passage pris dans l'un des auteurs désignés à cet effet; exposé ou conférence sur un sujet emprunté au programme général de l'examen.

Il n'est peut-être pas sans utilité de dire ici quelques mots sur le but de chacune de ces épreuves.

Il est bon que de futurs inspecteurs ou directeurs d'école normale étudient la pédagogie ailleurs que dans les manuels, qu'ils remontent aux sources, qu'ils connaissent à fond au moins les meilleurs

ouvrages qui ont été écrits sur la matière, en définitive sur les choses de leur profession. En conséquence, quatre ou cinq de ces ouvrages leur sont indiqués chaque année pour être particulièrement étudiés en vue de l'examen. Devant la commission ils sont mis en mesure de lire un passage choisi de celui qui leur est échu, de rattacher ce passage à ce qui précède, de le commenter, de l'approprier, au besoin, à une leçon de psychologie, de morale ou de pédagogie, fait devant un auditoire d'élèves-maîtres ou d'instituteurs. Pour réussir dans cette épreuve il faut avoir lu l'ouvrage, le posséder, se l'être rendu familier, en un mot l'avoir étudié sérieusement. Bien des candidats ne se sont point donné cette peine; ils ont compté sur quelque heureuse chance d'examen. Le sort ne les favorise pas; l'inspiration ne vient point; ils hésitent, ils balbutient, ils piétinent sur place, ils restent court... et ils échouent tristement parce que la commission s'aperçoit bien vite que peut-être ils n'ont pas même lu l'auteur qu'ils ont à expliquer devant elle.

Dans la seconde épreuve orale, les candidats ont à prouver qu'ils sont en état, après une demi-heure de recueillement, de parler sensément et avec compétence sur un sujet de pédagogie, d'administration scolaire, etc., comme ils auront à le faire si souvent dans l'exercice de leurs fonctions.

Tout cela est bien du métier, est bien professionnel. Mais ce qui l'est à un plus haut point, c'est *l'épreuve pratique*, celle qui caractérise en quelque sorte l'examen et la distingue de tout examen analogue. L'épreuve pratique en effet place le candidat sur le terrain qui lui est propre, en face des réalités avec lesquelles il se trouvera aux prises tout d'abord; car l'essence de sa fonction sera d'*inspecter*, c'est-à-dire de voir, d'apprécier, de juger sainement des choses et des personnes, et d'éclairer son chef de service par un compte-rendu à la fois sobre et substantiel. Aussi, conformément aux principes qu'elle s'était faits sur ce point dans sa dernière session, la commission n'a point hésité à ajourner quiconque s'était tenu trop loin de la moyenne pour l'épreuve pratique. C'est ainsi qu'ont échoué pour ainsi dire au port certains candidats qui, grâce à la valeur de leurs autres épreuves, arrivaient cependant à la moyenne générale et même la dépassaient. C'est un avertissement pour les candidats de faire un apprentissage plus sérieux de l'école et de tout ce qui s'y rattache, de ne point se fier outre mesure à des connaissances purement théoriques, pas même à une heureuse facilité de parole et à une certaine culture d'esprit qui, si précieuses qu'elles soient, ne sauraient être les seules conditions de succès dans un examen aussi spécial.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'hommage de mes sentiments respectueux,

L'inspecteur général, président de la commission,

E. Brouard.

L'INSPECTION MÉDICALE DES ÉCOLES

A l'occasion de la récente et très remarquable exposition d'hygiène qui a lieu à Paris, dans la caserne Lobau, plusieurs conférenciers ont fait entendre de sages conseils sur les soins préservatifs dont les individus et les collectivités ont besoin de s'entourer, afin d'empêcher l'invasion et le développement des maladies spontanées ou contagieuses. Parmi ces conférenciers, M. le docteur Bailly, de Chambly (Oise), a traité avec une grande autorité la question si importante et encore si incomplètement résolue de « l'inspection médicale des écoles ». Il s'est d'abord attaché à montrer que cette inspection « est la conséquence logique et nécessaire de la fréquentation obligatoire ». Puis ayant constaté que ce service si utile est encore mal organisé, il s'est proposé de rechercher, d'une part, quelles ont été les causes de l'insuccès partiel des efforts de l'administration, et d'indiquer, d'autre part, à quelles conditions on pourrait rendre, à l'avenir, possible et profitable l'inspection médicale.

L'inspection existe, à la vérité, dans quelques grandes villes et dans quelques départements privilégiés; mais elle est loin de s'étendre à toutes les écoles de la province, et même là où elle fonctionne, elle ne donne pas tous les résultats qu'on en pourrait espérer. Il y a donc deux choses à faire : réorganiser l'inspection dans les centres où elle existe, et s'efforcer de la généraliser.

Si l'inspection médicale, même dans les villes importantes, n'a pas été partout aussi exacte et aussi régulière qu'il serait désirable, si des résultats appréciables n'ont pas pu être constatés partout d'une façon certaine, cela tient, a dit M. le Dr Bailly, à ce que l'institution n'a jamais été bien définie et à ce qu'elle a manqué jusqu'ici de programme et de méthode; cela tient aussi, paraît-il, aux exigences parfois excessives de l'administration, au peu de concours que trouvent les médecins inspecteurs auprès des instituteurs, à la question financière enfin. Il nous a paru que ce que M. le Dr Bailly entendait par les exigences de l'administration, c'était le trop grand nombre d'élèves placés sous la surveillance de chaque médecin inspecteur, et par suite la perte de temps trop considérable qu'on leur impose. De là l'indemnité pécuniaire qu'on leur alloue et que, pour sa part, le conférencier voudrait voir supprimer. Il s'est plaint encore de la tendance qui existerait à transformer les écoles en dispensaires, où les enfants malades reçoivent sinon des soins thérapeutiques, du moins des consultations individuelles qu'il faut

laisser aux médecins ordinaires des familles. Des conseils généraux d'hygiène, et, en cas d'épidémie, des conseils spéciaux, c'est tout ce qu'on doit exiger de l'inspection médicale.

L'inspection étant ainsi limitée, elle ne demandera plus qu'un temps relativement court, et l'instituteur devra recevoir des instructions pour se faire l'auxiliaire discret, mais indispensable de l'inspecteur.

Le premier but que doit se proposer l'inspection médicale, c'est de donner une garantie aux familles contre toute promiscuité suspecte, c'est-à-dire contre les contacts de la malpropreté « banale, professionnelle ou pathologique », et contre les affections contagieuses « aiguës ou chroniques, parasitaires, microbiennes, ou par imitation ». Le second but qu'elle doit poursuivre, c'est de sauvegarder les enfants contre tout exercice physique ou intellectuel qui dépasserait leurs forces, et aussi contre toute punition qui affecterait trop vivement le corps, ou même qui exciterait outre mesure la sensibilité morale. Enfin, sans parler de la surveillance au point de vue de l'hygiène générale des locaux scolaires et de leur voisinage, surveillance qui rentre au premier chef dans les attributions de l'inspection médicale, M. le Dr Bailly veut que les familles soient immédiatement averties des « dispositions morbides imminentes » de leurs enfants, de leurs « infirmités méconnues », telles que surdité partielle, myopie, vision anormale, etc., enfin des « habitudes vicieuses » qu'ils pourraient avoir contractées et qu'il importe de combattre.

Pour arriver plus sûrement et plus rapidement à ces divers résultats, le conférencier insiste pour que l'instituteur soit associé à l'œuvre du médecin de deux façons différentes. D'abord il serait mis au courant des « précautions à prendre envers certains enfants, victimes de tares organiques ou constitutionnelles héréditaires, enfants à système nerveux mal équilibré, de sensibilité exagérée, etc., auxquels, en raison de cette déchéance morale ou physique, le travail et les punitions doivent être distribués avec une intelligente modération ou une ferme sévérité. » En second lieu l'instituteur serait invité, non à intervenir dans l'inspection médicale, mais à lui venir en aide, en se livrant à « un procédé d'observation qui ne réclame aucune connaissance spéciale, aucun effort d'imagination, un travail à peu près nul ». Dans ce but, au commencement de l'année scolaire, l'autorité académique lui remettrait 12 tableaux (10 suffiraient sans doute à cause des vacances), correspondant à chacun des 12 mois de l'année, et, avec ces tableaux, un carnet à souches, d'où seraient détachés des bulletins d'avertissement destinés aux familles et aux autorités locales.

M. le Dr Bailly a pris soin de dresser le modèle de ces tableaux et de ces carnets; nous regrettons de ne pouvoir les reproduire ici. Chaque tableau mensuel renferme trois colonnes : dans la première sont énumérés, avec leurs symptômes apparents, les

noms usuels des affections qui peuvent atteindre le cuir chevelu, la figure, la bouche, les oreilles, les yeux, la voix, la respiration, etc. Dans la seconde, qui est réservée à l'instituteur, celui-ci se bornerait à inscrire, en regard du « terme symptômatique », le nom de l'élève chez lequel il aurait remarqué un des signes énoncés. Dans la troisième enfin, le médecin inspecteur consignerait son diagnostic précis, avec les mesures à prendre. Ces tableaux signés et datés par l'instituteur et par le médecin inspecteur seraient envoyés à des époques déterminées à l'autorité supérieure. Quant au carnet à souches, il servirait à l'usage que voici : sur la souche, le médecin inscrirait son diagnostic, les conseils à donner, les mesures à prendre, comme dans la troisième colonne du tableau mensuel. Des deux bulletins d'avertissement qui sont attachés à cette souche, l'un serait rempli et signé par l'instituteur, qui reproduirait en substance les indications portées sur la souche et qui l'adresserait avec le second bulletin au maire de la commune ; le second bulletin, portant les mêmes indications, serait signé par le maire et envoyé par lui à la famille intéressée. De cette façon, il resterait à l'école et à la mairie une sorte de « casier sanitaire » de chaque écolier, casier dont il pourrait, dans certaines circonstances, demander copie pour servir ce que de droit. Les tableaux conservés avec soin seraient en outre une source de précieuses informations pour la statistique médicale.

Telles sont les principales vues exposées par M. le Dr Bailly dans son intéressante conférence du 29 mai dernier. Elles nous paraissent celles d'un homme qui a vu de près les écoles et qui s'y intéresse. Nous regrettons que notre incompétence nous empêche de les juger et d'en faire ressortir tout le mérite. Nous nous bornerons à dire qu'il a rendu un véritable service en soulevant une fois de plus cette grave question de l'inspection médicale des écoles, et nous exprimerons le vœu que l'administration, prenant en considération ces efforts individuels, cherche et trouve un moyen pratique d'organiser et de faire fonctionner partout cette institution. En attendant, nous lui demanderons de mettre entre les mains des instituteurs une instruction où seraient sobrement rappelées les principales précautions à prendre par un chef d'école pour préserver la santé des enfants et pour assurer la bonne hygiène des locaux scolaires. Nous croyons savoir que cette instruction existe et qu'elle a été préparée par une commission d'hygiène instituée auprès du ministre, il y a deux ou trois ans : nous ne savons pas trop pourquoi elle n'a jamais vu le jour.

L. J.

Deyrolle, de Paris, qui comprend précisément différentes parties du programme que je viens de résumer. Il y a là ample matière à des leçons de choses pour les vingt quinzaines dont se compose l'année scolaire. Il n'est pas nécessaire que vous suiviez l'ordre des tableaux de un à vingt : vous prendrez pour le début celui qui vous paraîtra le plus facile, les différentes espèces de bois, par exemple, les différents échantillons naturels des minéraux ; au printemps, ce sera la planche de la germination, de la graine et des fruits, en suivant autant que possible l'ordre des saisons, de manière à pouvoir mettre quelquefois les objets mêmes, à côté de la gravure, sous les yeux des enfants, et de leur faire contracter l'habitude d'observer, de comparer, de juger.

Mais il y a plus. Vous pourrez faire d'une pierre deux coups, en faisant servir en même temps ces leçons de choses à un autre enseignement. Demandez au cours supérieur de reproduire la leçon oralement d'abord, puis par écrit, sous la forme d'une rédaction qui exercera vos élèves à observer avec attention, puis à mettre de l'ordre dans leurs idées et à les reproduire avec autant de clarté que possible. Le cours moyen pourra également rédiger en quelques phrases courtes les principaux points de la leçon. Et au cours élémentaire elle fournira matière aux dictées de la quinzaine et aux exercices de langage et d'intelligence.

Ces différents exercices, appropriés par vous à vos classes, valent mieux que les meilleurs devoirs donnés par les journaux pédagogiques.

LES HISTOIRES A L'ÉCOLE PRIMAIRE — L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

Vous n'êtes pas satisfait, me dites-vous, de votre enseignement de la morale. Vous sentez que vous n'intéressez pas assez, vous ne voyez pas assez clairement ce qui en reste dans l'âme de l'enfant.

Je vous ferai d'abord observer que dans cet enseignement les résultats ne sont pas aussi sensibles que dans les autres matières du programme, où chaque leçon apporte une notion précise, utile ou intéressante, qui reste dans l'esprit. L'action de l'enseignement moral est plus lente ; elle agit au plus profond de leur

être, et ne donne pas lieu à des constatations immédiatement sensibles.

Mais vos scrupules vous honorent; ils montrent que vous réfléchissez à ce que vous faites, que vous vous ingéniez à bien préparer et à bien présenter votre enseignement, à employer la méthode qui vous fera trouver le chemin du cœur de l'enfant. C'est une garantie du succès.

Je vais vous donner à ce sujet une indication. Tout à l'heure, à la fin de l'inspection de l'école, quand j'eus fait aux enfants mes compliments sur leur assiduité, leur tenue, leurs réponses, vous m'avez offert, pour les en récompenser, de leur raconter une histoire... Une histoire! et toutes les têtes se relevaient, et les figures brillaient de plaisir; les livres se fermaient d'eux-mêmes, les bras se croisaient, tous les enfants ouvraient de grands yeux et vous écoutaient.

Vous avez admirablement conté, et je ne suis pas étonné d'apprendre que l'histoire racontée chaque semaine est pour vos élèves la meilleure des récompenses, comme la privation d'histoire est la plus redoutée des punitions.

Ces histoires, qui sont pour vous un si excellent moyen de discipline, tirez-en donc parti, et dans une grande mesure, pour l'enseignement moral. Faites un choix de quarante récits pour les quarante semaines de l'année scolaire, récits que vous prendrez dans l'histoire, dans les biographies, dans les ouvrages de lecture ou de morale, dans le livre d'or de l'Académie, et même dans les légendes, les contes et les fables. Coordonnez ces récits en les graduant d'après les différents paragraphes du programme du 27 juillet 1882 : l'enfant dans la famille et dans l'école, la patrie, les devoirs envers nous-mêmes et envers les autres, la liberté, la responsabilité, la justice, la charité. Puis à chaque leçon de morale racontez le récit qui personnifie ou qui illustre le précepte que vous voulez inculquer à vos élèves; faites-le leur trouver; résumez cette leçon morale en une ou deux propositions qui frappent l'esprit, que vous écrirez au tableau noir, ou que vous dicterez, et que vous ferez apprendre par cœur.

L'histoire rappellera aux enfants la conclusion morale. La leçon morale se rattachera au récit qui les a intéressés ou émus.

C'est d'ailleurs la marche suivie par l s auteurs de nos meil-

leurs petits livres de morale. Ils laissent au maître le soin de trouver le récit, s'ils ne le donnent pas eux-mêmes; et chacune de leurs leçons est terminée par un sommaire qui résume en quelques lignes le devoir ou la vertu qu'il s'agit d'inculquer aux enfants, et *que l'on fait apprendre par cœur*.

On s'est quelquefois moqué de nos « récits moraux » et de cette bonne « morale en action ». Eh bien! cette forme est nécessaire, indispensable, au moins dans le cours élémentaire et moyen. Ce n'est qu'après avoir présenté les règles morales sous la forme d'histoires, pendant un an ou deux, qu'on peut leur donner la forme, la suite et le caractère plus rigoureux des autres enseignements.

G. J.

A PROPOS DE QUELQUES ARTICLES

PUBLIÉS SUR L'INSTRUCTION DES INDIGÈNES EN ALGÉRIE

La *Revue pédagogique* s'est déjà occupée de la question de l'instruction des indigènes en Algérie. Nos lecteurs n'ont pas oublié l'intéressant article de M. Wahl inséré dans le numéro du 15 janvier 1883. Reprenant le même sujet, nous voudrions aujourd'hui, à l'aide de quelques extraits, faire connaître les diverses opinions qui se sont produites récemment dans la presse ou les publications d'enseignement.

Avant d'examiner le point de savoir comment il faudrait s'y prendre pour organiser, sans grever outre mesure les budgets locaux, un enseignement spécial aux indigènes, réfutons un argument bien des fois présenté et qui consiste à dénier aux indigènes toute aptitude à l'instruction. La réponse nous est fournie par Medjoub ben Kalafat, professeur au lycée de Constantine (Voir le *Bulletin scolaire du département de Constantine*, n° 6, année 1886). Elle est formulée avec chaleur et conviction.

« Les indigènes de cette Algérie, dit-il, ne sont-ils pas les descendants des Arabes d'Andalousie, qui ont fourni tant d'hommes illustres, qui ont vu l'apogée des kalifats de Grenade et de Cordoue, qui sont enfin de la patrie des Avicenne et des Averroës?

Lorsqu'on peut se glorifier d'avoir des ancêtres aussi savants,

on est certainement apte à recevoir les bienfaits de la civilisation moderne et surtout à vouer à ceux qui la donnent un sentiment de profonde reconnaissance.

Pourquoi donc l'indigène de l'Algérie ne serait-il pas capable d'acquérir l'instruction n'importe à quel degré? Si ce peuple est tombé aujourd'hui presque complètement en décadence, c'est à l'ignorance seule qu'il faut en attribuer la cause. Il nous appartient de le relever et nous ne pouvons le faire qu'en l'instruisant.

Que la France agisse donc envers ses nouveaux enfants comme elle agit envers ceux de la métropole; qu'elle leur prodigue les mêmes soins, qu'elle en fasse des hommes moraux, instruits, éclairés, pratiquant toutes les vertus, sachant se guider et ne cherchant que le bien de la société. Ce jour-là, notre grande Patrie sera largement dédommagée des sacrifices qu'elle se sera imposés. »

Après avoir répondu à cette objection, la personne que nous citons se demande pourquoi les Arabes se sont montrés si peu disposés à profiter de nos établissements scolaires. La raison que donne Medjoub ben Kalafat est très sérieuse.

« Pendant très longtemps, dit-il, les Arabes ont cru que les Français n'étaient pas venus pour se fixer en Algérie, que ce n'était qu'une occupation provisoire et qu'ils n'allaient pas tarder à repasser la mer. Plus tard, les voyant assainir le pays, tracer des routes, construire des chemins de fer et fonder des écoles qui rivalisent avec celles de la métropole, leurs premières espérances furent déçues.

Le maître français leur inspire également une grande méfiance. Ils croient en effet que nos instituteurs, fanatiques comme la plupart de leurs talebs, passent la moitié de leur temps à enseigner la religion et à convertir tous ceux qui ne partagent pas leurs doctrines.

Les préjugés ne sont pas non plus étrangers à leur abstention; car il ne faut pas se dissimuler qu'il y en a beaucoup parmi eux qui voudraient envoyer leurs enfants dans nos établissements scolaires, mais qui ne le font pas, redoutant le jugement du voisin. »

Pour les indigènes qui habitent les villes; l'entreprise ne présente pas de grandes difficultés matérielles et financières. Les locaux et les maîtres seraient aisément trouvés. Mais comment arriver à peu de frais à donner aux trois millions d'indigènes répandus dans les provinces l'instruction avec la connaissance de la langue française. Il ne peut pas être question de construire des écoles comme celles que nous possédons et de recruter des maîtres munis des diplômes ordinaires. Les résultats poursuivis ne commandent pas de s'imposer une pareille dépense. Ce qu'il faut, c'est improviser des écoles avec les moyens dont on dispose et ne pas se montrer trop difficile sur le choix des maîtres.

Dans le journal *le Gagne-Petit* (numéro du 29 avril 1886), M. Francisque Sarcey a exposé, avec la verve et le talent qui sont la marque de ses articles, un ingénieux système dû à un chef de bureau arabe de la division d'Alger.

L'installation ne serait pas compliquée :

« Sur un point choisi de chaque tribu, à proximité des différentes parties qui la composent, on installerait un double gourbi, la première moitié servant de logement au maître, la seconde de salle d'école aux enfants. Un jardin autour; ce n'est pas le terrain qui manque. Le mobilier très simple. Quant au matériel de l'école, ce ne serait rien : une chaise et une table pour l'instituteur, des nattes pour les enfants, un tableau noir, un tableau du système métrique, quelques ardoises et des alphabets : voilà l'école constituée.

Il y en aurait comme cela un millier répandues sur la surface du territoire. Ces mille installations rurales (je prends les chiffres comme on me les donne) reviendraient à un million. »

Où recruterait-on les maîtres? Dans une certaine catégorie d'habitants de l'Algérie dont l'auteur de ce système propose d'utiliser les connaissances pédagogiques, si élémentaires qu'elles soient.

« Que faut-il que l'instituteur sache?

Il faut qu'il sache lire et écrire; qu'il possède quelques notions d'arithmétique et de système métrique, beaucoup de patience et de bon vouloir par-dessus le marché.

Nous avons en Algérie, dit l'auteur de la brochure, trois bataillons d'infanterie légère d'Afrique où sont envoyés, à leur sortie des établissements pénitentiaires, les militaires non condamnés à des peines infamantes et qui, à l'expiration de leur peine, ont encore à passer un certain temps sous les drapeaux.

Il s'y trouve un certain nombre de jeunes gens qui ont reçu dans leur famille une bonne instruction primaire. C'est cette catégorie de déclassés que l'auteur propose d'utiliser d'abord pour la vulgarisation de la langue française.

Ils font un piètre service comme militaires, car ils ont prouvé qu'ils n'aimaient guère le régiment. C'est comme instituteurs qu'ils achèveraient leur temps moyennant une rétribution qui serait naturellement assez faible. Quelques-uns sans doute prendraient goût au métier, demanderaient à rester et passeraient dans une classe supérieure et mieux payée. Ils pourraient se marier, et, dans ce cas, si leur femme voulait se charger de réunir les petites filles de la tribu pour leur faire la classe, elle serait également rétribuée en raison des services rendus. »

Ce système d'une remarquable simplicité avait séduit M. Francisque Sarcey. Mais son article, reproduit par quelques journaux d'Algérie, valut au journaliste diverses réponses qui diminuent sensiblement la valeur de la combinaison proposée. Dans un nouvel article du *Gagne-Petit* (numéro du 15 mai 1886), M. Sarcey s'en explique ainsi :

« Il faut bien le dire, le projet a rencontré bien des défiances. En Algérie, on n'a pas déjà trop cru aux soldats laboureurs du maréchal Bugeaud. Les soldats instituteurs ont excité une hilarité compatissante et douce.

Ces soldats des bataillons de discipline ont reçu le nom de *zéphirs* et s'appellent entre camarades : *les joyeux*.

Les joyeux ! les zéphirs ! voilà qui est bien léger pour l'école primaire ! et non pas seulement pour l'école primaire, mais pour la gravité impassible des Arabes. Ce sont de rudes gars qui se battent comme des enragés à l'occasion. Mais, aussitôt qu'il s'agit de discipline, va-t'en voir s'ils viennent, Jean ! va-t'en voir s'ils viennent !

Je les ai vus, m'écrit un de mes correspondants, je les ai vus dans le Sahara travaillant au sondage des puits artésiens. J'ai cent fois causé d'eux avec leur chef. Prétendre faire de ces gaillards-là des instituteurs, c'est à pouffer de rire.

Ils refuseraient parfaitement d'aller dans ces fameux gourbis, et si on les y déportait ils n'y resteraient pas huit jours. Ils se donneraient de l'air, les zéphirs. Quant aux Arabes francisés des villes, si jamais on en trouve un qui consente à s'en aller dans les tribus, il fera encore plus chaud qu'il ne fait en Algérie.

A supposer même que l'on eût des instituteurs, les instituteurs ne trouveraient pas d'élèves.

— J'avais, me disait un inspecteur d'académie qui a exercé dans une des provinces de l'Algérie, j'avais des moniteurs indigènes, qui ne laissaient pas d'être instruits relativement, fort sérieux de caractère et d'allures, et que nous avions installés dans des maisons fort convenables. Vous pensez si l'administration les soutenait de toutes ses forces. Au début, tout alla bien : on y eut quelques peines, mais enfin on réussit à leur procurer des élèves. Puis les Arabes ne tardèrent pas à apprendre, — et cela devait nécessairement arriver, — que la loi ne les forçait point d'envoyer leurs fils à l'école française. Tous s'en dispensèrent à qui mieux mieux. Le croiriez-vous? quelques-uns de ces instituteurs n'eurent plus un seul élève. »

Il ne peut pas être question d'essayer d'appliquer en Algérie la loi de l'obligation scolaire. Il faut trouver un autre moyen d'assurer la fréquentation scolaire.

Medjoub ben Kalifat, que nous avons déjà cité, en indique un (*Bulletin scolaire du département de Constantine*, n° 7), et ce serait un moyen pécuniaire.

« Ne pourrait-on pas, par exemple, accorder des récompenses mensuelles ou trimestrielles, soit en argent, soit en habillements, aux enfants qui se seraient distingués par leur application et leur bonne conduite, ainsi que par leur assiduité à l'école? Cette mesure, qui serait certainement couronnée de succès, a été, d'ailleurs, pratiquée, il y a une vingtaine d'années, à l'école arabe-française de Constantine, où elle a produit d'excellents résultats.

Les indigènes n'étant sensibles qu'au bénéfice immédiat, il faut, à mon avis, leur donner l'instruction dans un but essentiellement pratique. Que les écoles de filles soient des ouvroirs où l'on forme des couturières, des brodeuses, etc. ; que les écoles de garçons soient des écoles d'apprentissage pour les principaux métiers, ou bien des fermes-écoles, des écoles d'horticulture, où l'on formera des cultivateurs, des jardiniers, des vignerons, et que ces écoles

soient organisées de manière que le travail des enfants devienne productif pour eux dès l'âge de douze ou treize ans, et on verra bientôt les indigènes y envoyer leurs enfants en grand nombre. »

Ce moyen peut être bon. Mais ne reculerait-on pas devant ce surcroît de dépense? Il ne faut pas perdre de vue qu'il y a environ deux mille écoles à créer, « ce qui entraînerait, dit M. Brunoy (*Journal du Soir*, n° du 27 avril 1886), une dépense de dix ou douze millions de première mise, et trois ou quatre millions de budget annuel ; c'est-à-dire des sommes dont nous ne disposons pas, et que les Arabes, déjà fort chargés par les douze milions d'impôts qu'ils paient tant pour le gouvernement général que pour les départements, n'arriveraient pas à trouver. Mais il y a commencement à tout. Dès l'année 1887, il est entendu que 220,000 francs seront alloués par la métropole pour l'instruction des indigènes en Algérie. Qu'on y joigne les 66,000 francs des bourses à bacheliers et on approchera de 300,000. Ce n'est pas tout : sur les 6 millions que les trois départements algériens touchent de l'impôt arabe, leurs conseillers généraux, qui sont exclusivement français, ne consacrent pas un sou à des entreprises particulièrement utiles pour les indigènes. Ne pourrait-on demander 200 ou 250,000 francs à chacun sur ce *boni?* »

Qu'on accorde, dit en terminant l'auteur de l'article que nous citons, le droit de vote à tout indigène qui saura lire et écrire en français, et les députés sauront bien alors s'occuper des Arabes.

Le mot est spirituel, mais le reproche n'est pas mérité. L'on s'occupe beaucoup en ce moment, un peu partout, des moyens à employer pour instruire les indigènes et leur apprendre à parler français. L'Alliance française y consacre ses efforts, les instituteurs réunis en conférences pédagogiques adoptent des propositions qui tendent au même but, la loi nouvelle sur l'organisation de l'enseignement primaire renferme dans son article 68 une disposition spéciale touchant la création et l'organisation des écoles destinées à répandre l'instruction primaire française parmi les indigènes.

Souhaitons que l'ère des résultats s'ouvre prochainement et que le jugement si sévère porté en 1883 par M. l'inspecteur général Foncin cesse d'être vrai. « Que penserait-on de nous, disait-il, dans le monde civilisé, quelle opinion aurions-nous de nous-mêmes, si dans toute la région des Alpes françaises il n'y avait d'écoles que dans certaines communes privilégiées, et si l'immense majorité de la classe rurale était privée de tous moyens d'instruction? Cette situation inavouable à la fin du XIXe siècle et sous le gouvernement de la République française est pourtant celle de l'Algérie. »

S.

LES ÉCOLES DE DEMI-TEMPS

La question des écoles de demi-temps a été de nouveau soulevée. M. Noël y voit un remède à tout, et M. Carré croit que l'application de la mesure « serait plus funeste qu'utile ». Il me semble qu'il est difficile de se prononcer avant l'expérience, et que le moyen d'en finir avec les écoles de demi-temps serait de juger, par un essai, de ce qu'elles peuvent donner.

Dès 1880, je croyais, comme M. Noël, que dans les écoles à un seul maître, les élèves n'étaient pas utilement occupés pendant les six heures de classe de chaque jour; qu'ils étaient astreints, comme le dit M. Gréard, sans profit pour leur intelligence, à ces exercices dits d'occupation, copie, mise au net de dictées et de problèmes, longues analyses et exercices démesurés de conjugaison, et je pensais qu'on arriverait à un meilleur résultat en n'appelant à l'école que les enfants de même force, ou à peu près, deux divisions au plus, de façon à les faire travailler simultanément sans perte de temps. J'admettais donc les écoles de demi-temps.

On pouvait alors, avec moins d'inconvénients qu'aujourd'hui, soumettre l'école à ce nouveau régime, parce qu'on n'avait pas encore bâti dans les campagnes ces spacieuses salles de classe, ni créé tant d'écoles de hameau, d'écoles de filles et de postes d'instituteurs adjoints ou d'institutrices adjointes. Maintenant, après tant de sacrifices d'argent, établir partout les écoles de demi-temps, c'est une chose grave, qui peut à bon droit faire hésiter les plus convaincus malgré tous les avantages indiqués par M. Noël.

M. Carré prend la défense de l'ancien règlement qui « répond à quelque intérêt général ». Mais cet ancien règlement a été fait à une époque où les parents étaient libres d'envoyer ou de ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Les choses ont bien changé depuis, la loi du 28 mars 1882 est survenue; elle astreint tous les enfants à l'obligation, mais le règlement n'a pas changé en ce qui concerne les heures de classe.

N'aurait-on pas dû, en dehors des pénalités inscrites dans la loi contre les parents qui se soustraient à l'obligation, rechercher, par une organisation nouvelle de l'école primaire répondant à un état de choses tout nouveau, les moyens de satisfaire plus facilement à la loi du 28 mars? On ne l'a pas fait. Je crois que la question peut se poser ainsi : Comment pourrait-on ne pas rendre la loi trop lourde pour les parents sans nuire à l'instruction elle-même? Ne se pourrait-il pas que les écoles de demi-temps, sans abaisser les études, permissent une plus large, peut-être une entière application de la loi?

Car il ne faut pas se le dissimuler, la loi est loin d'être appliquée; les commissions scolaires ne se réunissent pas, soit par calcul, soit par indifférence. Il n'est pas certain non plus qu'elles aient la

conviction que la loi soit bonne, et, l'eussent-elles, il est probable que leurs intérêts électoraux ou agricoles leur feraient fermer les yeux. Lors même qu'elles se réuniraient régulièrement, elles pourraient encore absoudre les délinquants, puisque, dans leur sein, les représentants de l'Etat sont en minorité, et que le seul membre qui puisse assister à leurs réunions est le délégué de l'inspecteur d'académie. En fait, la loi n'est pas appliquée et avec les commissions scolaires actuelles elle ne peut guère l'être.

Il convient donc d'assurer la fréquentation utile de l'école par d'autres moyens. L'article 15 de la loi du 28 mars en indique un qui n'est autre que l'école de demi-temps :

« La commission peut aussi, avec l'approbation du Conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture. »

C'est le principe de l'école de demi-temps nettement admis par la loi pour toute une catégorie d'enfants.

Le même article 15 donne encore aux commissions le droit d'accorder aux enfants « des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances », ce qui fait bien de quatre à cinq mois de congé absolu par an, congé bien plus préjudiciable aux études, totalement interrompues alors, que ne le seraient les écoles de demi-temps qui pourraient être rigoureusement imposées. Si donc les commissions scolaires avaient la préoccupation et le courage d'appliquer la loi, il est incontestable qu'en accordant aux élèves le bénéfice des dispositions de l'article 15, elles nuiraient considérablement aux études, et qu'il ne faut pas se hâter dès lors de proscrire les écoles de demi-temps.

***

M. Carré trouve les six heures de classe par jour nécessaires « parce qu'il y a dans la première instruction une part à faire au mécanisme et au travail écrit » et que « c'est à force d'écrire que l'enfant arrive à avoir une écriture assurée ». Sans doute l'exercice rend plus habile, mais je ne suis pas convaincu qu'il soit nécessaire de faire une si grand part au mécanisme et au travail écrit, et j'ai été fortifié dans cette opinion par la lecture des *Essais de pédagogie pratique*. Pour développer la raison et la liberté de l'homme, ce ne sont pas des exercices mécaniques que M. Carré a recommandés et dont il a donné des modèles.

Si ce n'est pas la longueur des devoirs que l'on fait qui profite, mais ceux que l'on comprend, un exercice de dix lignes bien fait, bien saisi, vaut mieux pour l'instruction de l'élève que les longs devoirs dits d'occupation, que les maîtres ne peuvent corriger et

dont le moindre tort est d'apprendre à faire des fautes. Qui « n'a été péniblement affecté de rencontrer parfois dans nos écoles de tout jeunes enfants occupés à transcrire de longs devoirs plus ou moins instructifs? » Ce n'est peut-être pas du temps tout à fait perdu, mais ne pourrait-il pas être beaucoup mieux employé? Il n'a échappé à personne, dans l'inspection, que les écoles les plus faibles sont précisément celles où l'on occupe le plus les enfants au travail mécanique de l'écriture qui, elle-même, n'y gagne pas toujours. Les instituteurs savent par expérience que plus ils font écrire leurs élèves, moins leur écriture est bonne. Si les élèves de l'enseignement secondaire écrivent si mal, en général, n'est-ce pas parce qu'ils sont accablés de devoirs écrits?

Si, comme la pédagogie actuelle le soutient, on peut obtenir de bons résultats avec des devoirs courts, mais bien expliqués et bien compris, le danger des écoles de demi-temps est bien amoindri et l'on peut en soutenir le principe.

Mais ce ne serait pas sans difficulté qu'on les ferait passer dans la pratique; on choquerait à la fois les habitudes des maîtres et des parents, de ceux surtout — ils sont nombreux — qui sont bien aises de se débarrasser de leurs enfants en les envoyant à l'école, et qui trouveraient trop lourd d'en avoir la charge la moitié de chaque journée. Je crois donc qu'avant de condamner ou d'approuver les écoles de demi-temps, il conviendrait d'en faire un essai restreint.

***

Dans son article du 15 avril, M. Noël appelle en classe les élèves le matin et le soir, les astreignant à deux séances par jour, ne les laissant aux parents d'une façon complète ni dans la matinée ni dans la soirée. Ne vaudrait-il pas mieux, en empruntant une des dispositions de l'article 15 de la loi du 28 mars, ne les appeler qu'une fois par jour, soit le matin, soit le soir? Il y a d'ailleurs des raisons pour cela, en dehors de la liberté que la loi a voulu accorder aux parents de disposer de leurs enfants, dans certains cas, pendant une demi-journée chaque jour, durant le temps de la scolarité. Dans certains départements, les enfants qui fréquentent le catéchisme ne sortent de l'église qu'à 10 heures: je les ai même vus sortir à 10 h. 1/2. La classe du matin est alors totalement perdue pour ces élèves qui, par leur âge, appartiennent tous aux cours moyen et supérieur. Dans le cas où il n'y a pas de desservant dans la commune, les enfants vont au catéchisme à une distance souvent considérable et il ne leur est guère possible de revenir utilement pour la classe du matin. Hier encore un instituteur me disait qu'il avait vu ses élèves, après avoir fait 10 à 12 kilomètres, aller et retour, à cause du catéchisme, s'asseoir anéantis par la fatigue, incapable de tout travail. En prenant les cours moyen et supérieur le

soir et le cours élémentaire le matin, n'aplanirait-on pas bien des difficultés ?

***

Puisque je demande qu'il soit fait une expérience des écoles de demi-temps, il me paraît utile d'indiquer la région qui semble le mieux convenir pour cela. Je crois qu'il faudrait choisir un département où les écoles sont actuellement insuffisantes, où les adjoints et les adjointes sont rares, et où les enfants sont retenus loin de l'école assez longtemps par l'agriculture. La Corse semble réunir toutes ces conditions. Là il y a peu de maisons d'écoles communales; les communes sont très pauvres, leur centime est bien faible et elles n'ont pas encore profité des avantages des lois du 1er juin 1878 et du 20 juin 1885. Dans la circonscription de Bastia, en 1884, sur 177 écoles publiques, 11 seulement étaient communales, encore n'y en avait-il qu'une bâtie depuis 1878; depuis on en construit 4 autres. La plupart des maisons d'école sont donc louées et beaucoup trop petites. Leur insuffisance a été constatée en 1883 dans un rapport officiel du vice-recteur, qui établissait qu'il manquait 15,000 places en surface. Le mobilier scolaire est mauvais et insuffisant presque partout: il n'est pas rare de rencontrer des élèves assis par terre, écrivant sur une planche posée sur deux pierres. Il est vrai que pour faire cesser cette situation le Conseil général a imposé extraordinairement la Corse pendant dix années de 8 centimes spéciaux, pour renouveler et augmenter les mobiliers scolaires. Mais le mobilier neuf ne permettra pas de recevoir plus d'élèves à cause de l'exiguïté de locaux, quelle que soit la bonne volonté du Conseil général.

En dehors des villes, où les écoles de demi-temps ne sont pas nécessaires, il n'y a presque pas, en Corse, d'écoles à deux classes, puisque dans 172 écoles publiques rurales (circonscription de Bastia), il n'y a que 20 adjoints ou adjointes en tout. Il y a tel adjoint qui a plus de 100 élèves et pour qui l'école de demi-temps serait un soulagement.

Les enfants sont occupés depuis la mi-octobre jusqu'en décembre à la récolte des châtaignes, à laquelle succède celle des olives qui dure jusqu'en mai. Aussi n'est-il pas rare de trouver les écoles sans élèves ou à peu près pendant les mois consacrés à ces deux récoltes.

Voilà donc une île où l'on se trouve dans les conditions voulues pour essayer les écoles de demi-temps. Si après quatre ou cinq années d'épreuve on constate que le niveau actuel de l'instruction a baissé, si l'on n'a pas pu obtenir par ce moyen une fréquentation régulière de l'école, si la loi n'a pas été mieux et plus facilement appliquée, alors il faudra reconnaitre que le système n'a pas l'efficacité qu'on lui prête.

P. L.,
Inspecteur primaire.

SUR L'INSPECTION DES ÉCOLES PRIMAIRES

M. l'inspecteur d'académie de Seine-et-Oise a récemment adressé aux inspecteurs primaires de son département une importante circulaire où il se propose d'imprimer une direction méthodique et uniforme à leurs travaux. Cette circulaire mériterait d'être reproduite intégralement; mais la place restreinte dont nous disposons ne le permettant pas, nous croyons qu'il ne sera pas inutile d'en donner au moins une courte analyse : plus d'un inspecteur primaire fera certainement son profit des excellents conseils qu'elle renferme.

Après avoir rappelé aux fonctionnaires qui le secondent dans sa tâche l'instruction très complète qu'il leur a envoyée, au mois d'août dernier, à l'occasion de la réorganisation pédagogique des écoles de son département, M. l'inspecteur d'académie insiste avec beaucoup de force sur le rôle qui appartient aux inspecteurs de l'enseignement primaire. L'administration départementale verrait ses efforts frappés d'impuissance, si elle n'était assurée de leur concours dévoué, et toute direction pédagogique deviendrait impossible si une entente parfaite ne s'établissait entre eux et avec l'inspecteur d'académie. « Si l'impulsion première doit venir de l'inspection académique, c'est à l'inspecteur primaire, véritable chef de service dans sa circonscription, qu'il appartient d'assurer l'exécution des instructions parties du chef-lieu et de faire pénétrer dans tous les détails du service l'esprit de suite que donne la direction départementale. »

Le départ des devoirs et des responsabilités étant ainsi établi, M. l'inspecteur d'académie appelle l'attention de ses collaborateurs sur deux points principaux : l'étude des questions d'ordre administratif et la direction pédagogique du personnel. La plupart des questions administratives peuvent être résolues directement par l'inspecteur primaire, grâce « à un échange de vues et de communications soit écrites, soit verbales, avec les autorités locales ». Mais ces rapports sont parfois délicats et M. l'inspecteur d'académie croit devoir rappeler les conseils qu'il a déjà donnés à cet égard : « Ne considérez, en conscience, dit-il, dans toute question, que le bien du service : recherchez la meilleure solution sans vous préoccuper des passions locales; apportez toujours, dans l'étude de ces questions de détail, un grand esprit de conciliation; efforcez-vous, enfin, par un examen impartial et sérieux des affaires, de maintenir votre influence et d'assurer, dans toute question scolaire, à l'administration universitaire son autorité légitime et la décision qui lui appartient. »

L'action de l'inspecteur primaire sur le personnel s'exerce surtout par l'inspection : « Toutes les écoles doivent être visitées au moins une fois par an; quelques-unes doivent l'être deux fois. » Il est clair que ces dernières sont celles dont l'inspecteur n'a pas été complètement satisfait lors de sa première visite. La recommandation est bonne, car si un bon maître peut, à la rigueur, se passer de la visite et des encouragements de ses chefs, un maître insuffisant a besoin d'être soutenu et stimulé. Une autre recommandation non moins sage est celle « d'envoyer, au plus tard, dans les cinq jours le rapport d'inspection ». — « Je lis moi-même tous vos rapports », dit M. l'inspecteur d'académie de Versailles, « et je tiens à savoir immédiatement ce que vous avez remarqué dans chaque école et comment vous jugez chaque maître. Si je ne connais qu'au mois d'août, par exemple, une situation que vous avez constatée au mois de mai, les renseignements que vous me donnez ont perdu toute valeur, et mon intervention tardive ne saurait, le plus souvent, être efficace. »

La circulaire continue par de judicieux conseils sur la manière dont l'inspection de la classe doit être faite : « Je vous engage, avant de prendre vous-même la parole, à entendre le maître faire une leçon et à lui laisser consacrer lui-même vingt minutes à la direction de l'école et à l'enseignement sur celle des matières qu'indiquera, à votre arrivée, l'emploi du temps. » L'inspecteur passera ensuite à l'examen des cahiers et des devoirs des élèves ; puis il posera des questions bien choisies, préparées à l'avance, à trois ou quatre élèves de chaque division, sur les diverses matières du programme. « Mais si vous voulez juger exactement la capacité d'un maître », continue M. l'inspecteur d'académie, « commencez votre inspection par l'examen des plus jeunes élèves : un maître médiocre peut parfois avoir dans sa classe trois ou quatre bons élèves dont les réponses vous satisfassent ; il n'y a qu'un instituteur vraiment capable qui sache mettre son enseignement à la portée des jeunes enfants, les intéresser par la variété et l'heureux choix des exercices, rester toujours calme et maître de lui-même,... tenir dans sa main cet auditoire mobile toujours prêt à échapper, et, par un mélange de bonté affable et de fermeté, dominer et gouverner ce petit monde de la parole et du regard. »

Mais il ne suffit pas de reconnaître les points faibles d'une classe ; le devoir de l'inspecteur primaire est de chercher et d'indiquer le remède. « Un des moyens les plus efficaces de faire comprendre la portée de vos instructions, ce sera de faire vous-même aux élèves, en présence du maître, une leçon sur une des parties les plus négligées de l'enseignement... Puis je vous recommande encore de ne jamais manquer, après l'inspection d'une école, d'entretenir l'instituteur en particulier et de lui donner les conseils que votre expérience vous suggérera et dont votre visite vous aura prouvé la nécessité.

Une note écrite résumant les indications données verbalement devra être remise par vous au maître toutes les fois que vous le jugerez utile, et notamment lorsque d'importantes modifications devront être apportées, d'après vos conseils, dans la direction de l'école. Vous devrez conserver copie de cette note et en résumer le contenu dans votre rapport. »

L'utilité de semblables recommandations apparaît d'elle-même. M. l'inspecteur d'académie accompagne l'envoi de cette circulaire d'un nouveau modèle de rapport d'inspection où tous les points importants visés dans son instruction sont notés avec soin. Nous avons sous les yeux un de ces rapports rempli par un inspecteur primaire, et nous sommes convaincu, après l'avoir lu, que l'inspection a été bien faite et que l'inspecteur d'académie est aussi complètement renseigné qu'il peut le souhaiter sur l'école qui en a été l'objet.

Nous permettra-t-il d'ajouter un conseil à ceux qu'il donne avec tant d'autorité et de compétence à ses auxiliaires? Il ne suffit pas, à notre avis, que l'inspection soit exacte et bien faite; il ne suffit même pas que l'inspecteur, en quittant l'instituteur, lui laisse une note écrite où sont consignées les principales recommandations qu'il lui a faites : la note peut s'égarer; elle ne dit pas tout; d'ailleurs il peut survenir des changements dans le personnel de l'inspection et la trace de tous les efforts passés peut disparaître. Il nous semble indispensable, pour obvier à ces inconvénients, que chaque inspecteur tienne un registre-répertoire du personnel placé sous ses ordres; il nous paraît tout aussi nécessaire, afin de faciliter ses recherches, que l'inspecteur d'académie tienne un registre semblable. Une feuille de ce registre, ou de ces registres — car, à l'inspection académique, il en faudra plusieurs — serait consacrée, verso et recto, à chaque instituteur. Cette feuille serait divisée en un certain nombre de colonnes, et, dans chaque colonne, l'inspecteur primaire après son inspection, l'inspecteur d'académie, après la réception du rapport de son subordonné, consigneraient brièvement, avec la date de chaque visite, tous les renseignements qu'il est besoin de retrouver à un moment donné. Ce ne serait pas le double du rapport d'inspection, c'en serait un résumé succinct et comme une sorte de compte ouvert à chaque instituteur. Quelques feuilles laissées en blanc à chaque lettre de l'alphabet seraient réservées pour l'inscription des nouveaux maîtres. Ces registres resteraient dans les archives de l'inspection académique et de l'inspecteur primaire. Placés sous la main de ces fonctionnaires, ils leur éviteraient souvent de longues recherches dans des dossiers parfois volumineux, et, conservés dans leurs bureaux ils épargneraient à leurs successeurs un apprentissage long et difficile, sujet à erreur, et dont le service ne peut que souffrir. E. J.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

La politique de colonisation qui a été ces dernières années l'objet d'attaques si passionnées, et qui, pour le Tonkin, n'a évité qu'à quelques voix près un désaveu formel de la Chambre des députés, a-t-elle vraiment soulevé contre elle un mouvement de l'opinion publique aussi net et unanime que l'ont prétendu ses adversaires? Tout au moins serait-il permis d'en douter à voir les publications nouvelles que chaque jour apporte sur nos colonies anciennes et récentes, sur notre *empire colonial*, pour employer le mot qui convient le mieux à une politique dirigée par des vues d'ensemble et attentive à toutes les parties de l'univers. Il faut croire que le public intelligent, celui qui lit, qui aime à penser et à juger, attache un intérêt singulier à ces questions d'expansion coloniale, pour que les éditeurs et les géographes s'appliquent tour à tour à lui fournir les renseignements réclamés par sa curiosité. Dès 1880, M. Gaffarel, doyen de la faculté des lettres de Dijon, que ses études spéciales ont rendu particulièrement compétent sur tout ce qui touche à l'histoire de la géographie, publia un livre sur nos colonies. En 1885, le Ministère de la Marine a réuni en trois volumes les substancielles *Notices* publiées sur chacune de nos colonies à l'occasion de l'Exposition universelle d'Anvers. Sous la forme parfois un peu sèche des documents semi-officiels, ces notices, destinées en principe à former préface au catalogue de l'Exposition coloniale française, et rédigées d'après des questionnaires envoyés aux autorités locales, sont une mine précieuse de renseignements de toutes sortes : il n'est permis maintenant de rien dire ni de rien écrire sur nos colonies sans les avoir consultées, et, quoique l'administration métropolitaine n'ait pas pris sur elle d'en garantir de tous points l'exactitude absolue, chaque page porte si nettement la marque de connaissances locales, d'investigations faites sur place, chaque notice a un cachet d'origine si authentique, que les trois volumes forment, à proprement parler, la source que l'on doit forcément retrouver à l'origine de tout

travail de seconde main sur nos colonies. Situation géographique, climat, population, principaux centres, ports et marchés, mouvement de la navigation et du commerce dans les dernières années, moyens de communication entre la colonie et les autres pays, prix du fret, situation monétaire, travaux publics, cultures, concessions de terres, industries locales, travailleurs indigènes, immigration, tels sont les principaux points élucidés à propos de chacune de nos colonies ou de nos protectorats : il serait difficile d'en demander davantage.

Cette ample moisson de renseignements n'a pas été inutile aux trois auteurs qui, depuis le commencement de cette année, ont publié à leur tour des études d'ensemble sur notre empire colonial : M. Louis Vignon, M. Henri Mager, M. Alfred Rambaud.

Les *Colonies françaises* de M. Vignon sont un livre de vulgarisation bien fait et commode. L'auteur, n'ayant fait appel à aucune collaboration, est resté seul maître de sa matière, et l'a condensée suivant un plan rigoureux. C'est, à un certain point de vue, une supériorité sur l'*Atlas colonial* de M. Mager et la *France coloniale* de M. Rambaud. Nous n'hésiterons cependant pas à déclarer nos préférences pour ces deux derniers ouvrages, surtout pour celui de M. Rambaud. Leur caractère commun, qui les rapproche d'ailleurs des *Notices coloniales* dont il a été question plus haut, est qu'ils sont dus à une réunion de collaborateurs, chacun ayant traité un sujet que ses voyages, sa vie passée ou ses études spéciales lui ont permis de pénétrer plus à fond. Il s'est même rencontré que pour les deux livres quelques parties ont été demandées aux mêmes écrivains : dans la *France coloniale* comme dans l'*Atlas colonial*, c'est M. Paul Soleillet qui parle d'Obock et de Cheick-Saïd, M. Henri Deloncle des villes et loges françaises de l'Hindoustan, M. Isaac de la Guadeloupe, M. Dutreuil de Rhins du Congo. Il y a donc une parenté évidente entre ces deux livres : c'est une même idée qui les a inspirés tous les deux. Pourtant les différences d'exécution sont considérables et ne permettent pas de les confondre dans un même jugement.

Dans l'*Atlas colonial* la matière première, si l'on peut dire, a été donnée par les cartes que l'éditeur, M. Charles Bayle, avait fournies au Ministère de la Marine pour accompagner les *Notices*

coloniales publiées à l'occasion de l'Exposition d'Anvers. La collection en est assurément ce que nous possédons de meilleur en France sur le sujet. Leur format a permis de donner à très grande échelle nos établissements les plus réduits, de multiplier les plans, les cartons de détail, les cartes comparatives : en fait de cartes courantes on a là, sous la main, toutes les sortes de renseignements qu'il est permis de souhaiter, et, si l'on comprend que l'administration des colonies ait, lorsqu'elle les employa, formulé quelques réserves, afin de ne point donner à certains tracés de frontières un caractère absolument officiel, on n'en doit pas moins reconnaître que, pour l'usage quotidien, l'Atlas de M. Mager forme un excellent ensemble et tout à fait digne de la récompense dont l'a honoré la Société de géographie de Paris. Mais, réduites à elles-mêmes, les cartes, qui sont une vingtaine environ, n'auraient donné qu'un maigre fascicule ; on a jugé avec raison qu'il fallait les renforcer et les éclairer d'un texte; le texte étant l'accessoire, on l'a imprimé dans le format des cartes, c'est-à-dire en in-4° ; puis l'accessoire se développant outre mesure, faute d'un plan strictement arrêté à l'avance, les vingt cartes se sont trouvées noyées dans un énorme volume de plus de 350 pages, qui a le défaut de ne point répondre exactement au titre d'*Atlas* inscrit sur la couverture, puisque les cartes n'en forment plus qu'une très faible partie.

L'*Atlas colonial* n'est donc pas un atlas ; mais ce n'est pas davantage un livre au sens le plus relevé du mot : il semble, à en étudier la composition, qu'on se soit adressé à trop de collaborateurs par crainte de n'en point avoir assez ; les articles sont venus en surabondance, et ils ont été insérés tels quels, tous intéressants, cela n'est pas douteux, mais parfois inutiles, souvent disproportionnés ; l'éditeur a poussé le scrupule jusqu'à insérer en belle place une lettre de M. de Mahy s'excusant de ne pouvoir donner un article sur Madagascar ; qu'est-ce que cela peut bien faire au livre, sinon lui donner, malgré sa pesanteur, une allure de journal qui ne doit pas être celle d'un ouvrage destiné à durer ? J'en dirai autant, malgré le nom de de l'auteur, des pages qu'a données M. de Lesseps sur les grandes voies de communications : c'est un discours d'apparat dont le fond tiendrait en deux lignes ; il n'ajoute qu'un nom illustre

dans la liste des collaborateurs. L'article de M. Bouquet de la Grye sur Paris port de mer aurait pu également faire défaut sans que personne songeât à s'en plaindre. Ce sont là de pures superfétations. Il y en a également dans la partie proprement géographique de l'ouvrage; si l'on admet à la rigueur un article sur le Laos central, on n'en saurait dire autant pour l'article sur la Birmanie; à procéder ainsi, il n'y avait pas de raison pour ne pas donner une étude sur l'empire chinois. Et ailleurs, est-ce vraiment tenir compte de l'importance proportionnelle des sujets qu'après 12 pages du général Faidherbe sur le Sénégal, en ajouter 4 du Dr Colin sur le Bambouk, 6 du colonel Vincent sur l'Adrar, et 20 du colonel Fulcrand sur le Sahara? Le vice du livre éclate dans ce groupement: il n'est pas composé; c'est une mosaïque dont chaque pièce a son prix, mais qui forme un tout disparate; on y sent trop de bonnes volontés particulières et pas assez de direction générale. De là un volume précieux sans doute par ses cartes et la valeur de presque tous les articles qui le composent, mais de format incommode, difficile à consulter, et où manquent après tout l'Algérie et la Tunisie.

La *France coloniale* de M. Rambaud a une allure autrement ferme et soutenue. Là les cartes ont été faites pour le texte et non pas le texte à propos des cartes. Les premières ne sauraient entrer en comparaison avec celles de M. Mager: on n'a prétendu y donner que le strict nécessaire et on a réussi à le donner clairement, malgré l'exiguité du format in-8°; mais c'est là tout: nous n'avons pas affaire à de véritables documents. Quant au texte, c'est avec raison que, dans sa préface, M. Rambaud revendique sur les ouvrages similaires l'avantage de se présenter avec plus de méthode, de coordination, d'unité. Dès qu'il ne s'agit plus en effet des polémiques quotidiennes de la presse, ou de ces réclamations dispersées sur mille petits points de l'univers, dont le bourdonnement a trop souvent lassé les oreilles des personnes sensées et fait tort à la politique coloniale sérieuse, il était impossible d'imaginer un autre groupement d'études que celui de la *France coloniale: Algérie, Tunisie, Sénégal et dépendances, Guinée du Nord, la Réunion, Madagascar et dépendances, Obock et Cheick-Saïd:* voilà pour l'Afrique; pour l'Asie, *l'Inde française et l'Indo-Chine française;* pour

l'Océanie, *la Nouvelle-Calédonie et ses dépendances*, *Taïti* et les autres *Archipels Océaniens;* pour l'Amérique, *Saint-Pierre et Miquelon, la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane.*

Au lieu de l'ordre dispersé adopté dans l'*Atlas colonial*, voilà un ordre sagement concontré, et qui donne à l'ensemble son unité, surtout si les développements sont proportionnés entre eux. M. Rambaud a encadré le tout d'une introduction historique et d'une conclusion, qui sont elles-mêmes des études serrées et exactement ajustées au reste du volume. Encore qu'un peu massif, le livre qu'il a signé, par l'abondance des renseignements la clarté de la disposition, la justesse des divisions et des subdivisions, est le memento le plus complet et le plus commode que nous possédions sur nos colonies : sa place est marquée dans toutes nos bibliothèques scolaires ; il pourra dans bien des cas dispenser de recourir aux trois volumes des notices coloniales, sur lesquelles il a l'avantage de traiter l'Algérie et la Tunisie, et de donner des renseignements historiques complets.

***

C'est le 30 mai dernier qu'a été faite l'opération quinquennale du dénombrement de la population française. Celui de 1881 avait eu lieu le 18 décembre. On a, cette année, avancé la date afin de pouvoir publier les résultats dans le courant même de l'année qui doit dater le dénombrement, et en tenir plus rapidement compte dans l'exécution des lois municipales et des lois d'impôt. Nos lecteurs ont pu juger par eux-mêmes combien est délicate une opération de ce genre : il n'y a en effet aucune obligation légale à remplir les feuilles envoyées à domicile par l'administration, et, existât-elle, elle n'entraînerait pas l'exactitude des réponses aux diverses questions posées. Les causes d'erreur sont évidemment innombrables, et l'on voit bien que les chiffres obtenus n'auront qu'une valeur approximative. Cependant, comme les causes d'erreur n'augmentent ou ne diminuent pas d'un recensement à l'autre, et que le degré d'approximation est sensiblement le même pour tous, les renseignements fournis par la comparaison de leurs chiffres conservent tout leur intérêt. Il sera peut être intéressant d'indiquer ici les principaux résultats du dénombrement de 1881.

Le chiffre déclaré authentique par le décret du 7 août 1882 est de 37,672,048 habitants pour la France entière, avec un gain de 766,260 sur 1876, soit 2,08 0/0. Une autre comparaison fera mieux ressortir encore la faiblesse de cette augmentation : elle correspond à un accroissement moyen annuel de 4,15 par 1000 habitants. Encore n'est-t-il pas dû entièrement au surcroît des naissances sur les décès; car les registres de l'état civil n'attestent pour la période quinquennale 1876-1881 que 506,977 excédents de naissances. Le surplus de l'accroissement provient donc de l'immigration étrangère, qui a atteint pour la même période le chiffre énorme de 259,283. C'est là le fait essentiel qu'a révélé le recensement de 1881, et le principal intérêt de celui de 1886 sera de nous apprendre si cet afflux d'étrangers a augmenté ou diminué. D'après les données actuelles la proportion des étrangers dans la population française est de 2,68 0/0; elle n'était que de 1,06 en 1851. Il y a sur certains points de la frontière une véritable invasion d'étrangers : sur les 1,603,259 habitants du Nord, 270,351 étaient belges en 1881; sur les 226,621 des Alpes-Maritimes, 34,976 étaient italiens, et sur les 589,028 des Bouches-du-Rhône, 66,663 appartenaient à la même nationalité. En cinq ans, pour tout le territoire français, les Belges étaient passés de 374,498 à 432,265, les Italiens de 165,313 à 240,733, les Allemands de 59,028 à 81,986 : ce sont des accroissements de 15,4, 45,6, et 38,9 0/0. Une progression si rapide, coïncidant avec une si lente augmentation de la natalité française, est un phénomène extrêmement inquiétant. N'est-il pas effrayant de penser que, dans le seul département de la Seine, plusieurs nationalités étrangères comptent assez de représentants pour former une ville tout entière : 56,000 Belges, 36,000 Allemands, 26,000 Italiens, 25,000 Suisses, 12,000 Anglais.

Mais ce n'est pas là le seul mal sur lequel il faille impatiemment attendre les renseignements que fournira le dénombrement du 30 mai 1886. Il y en a un autre qui n'intéresse pas à un moindre degré l'avenir de la population française : l'émigration des campagnes vers les villes. On est convenu de désigner sous le nom de *population urbaine* la population totale de toutes les communes dont la population agglomérée dépasse 2,000 habitants. La population totale de toutes les autres communes

forme la *population rurale*. Or, depuis 1851, la proportion de l'élément urbain ne cesse de grandir aux dépens de l'élément rural; il ne constituait alors que le quart de la population totale; il en représentait, en 1881, plus du tiers. Dans l'intervalle des recensements de 1876 et de 1881, il a augmenté de 9,3 0/0, tandis que la population rurale diminuait de 1,4 0/0; c'est un fait des plus regrettables, parce qu'il provient uniquement de ce que les gens des campagnes les abandonnent trop volontiers pour les villes, et qu'ainsi diminue artificiellement celui des deux éléments de la population française où les conditions de l'accroissement naturel sont le plus favorables. Si, en effet, on se reporte aux registres de l'état civil, on constate que, dans cette même période, la population urbaine a donné un excédent de naissances insignifiant, 0,32 0/0, tandis que la population rurale en a un de 1,88 0/0. Si donc il n'y avait eu ni immigration d'une part, ni émigration de l'autre, c'est la population rurale qui aurait augmenté, tandis que l'autre serait restée stationnaire; le contraire n'est arrivé que parce que 821,383 habitants des campagnes les ont quittées pour les villes.

Différents symptômes permettent de penser que le mouvement s'est ralenti; mais pour peu qu'il ait continué, il n'en faudra pas moins regretter de voir ainsi augmenter la catégorie où la natalité est faible, au détriment de celle où elle est forte. Là est certainement la cause principale parmi celles qui rendent de plus en plus faible l'excédent des naissances sur la population totale, et réduisent peu à peu l'accroissement au point où l'on sent déjà présente la menace de diminution.

Si le public français était mieux informé, et pouvait juger en connaissance de cause l'intérêt de pareilles questions, dont un recensement exact permet seul de se bien rendre compte, on peut croire que l'administration n'aurait pas rencontré, notamment à Paris, toutes les difficultés qu'on accuse déjà près de 500,000 personnes d'avoir opposées, l'autre jour, à l'opération du dénombrement.

Paul Dupuy.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Réflexions sur les Récompenses scolaires et l'Emulation. — Sous ce titre, M. Henri Marion rend compte, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, d'une réforme tentée à Montevidéo et qui consiste à substituer, aux prix distribués à la fin de l'année scolaire, la simple proclamation du nom des élèves les plus méritants, désignés par le jugement combiné de leurs condisciples, de leurs maîtres et des examinateurs. Ce système, préconisé par le pédagogue sud-américain M. Berra, s'appelle le *verdict scolaire, el veredicto escolar*. M. Marion part de là pour traiter, d'une manière générale, de la question des récompenses en éducation, et il écrit ce qui suit à propos de l'abus des concours dans nos établissements scolaires :

« Il est une tendance commune à la race espagnole et à la nôtre, tendance que l'éducation, selon nous, devrait au moins chercher à tempérer, et que le *verdict scolaire* paraît plutôt propre à aggraver : je veux parler de notre rage de classement et de comparaison. Ce n'est pas assez de n'aimer que le succès : le succès relatif nous suffit. Nos collégiens n'ont pas même besoin de faire bien cet exercice qui peut à lui seul leur valoir les plus grands honneurs ; il suffit qu'ils le fassent mieux ou moins mal que leurs concurrents. Est-ce dès lors leur faire injure que de constater que les meilleurs même d'entre eux, tout désireux qu'ils sont de satisfaire entièrement leurs juges, seraient désolés de faire très bien si quelqu'un faisait encore mieux, et se consolent au contraire sans peine de la faiblesse du chef-d'œuvre qui ne laisse pas de leur valoir les honneurs qu'ils ont recherchés?

» Certes, la tendance à se comparer à autrui, l'émulation en ce sens inférieur du mot, est un sentiment général, non seulement humain, mais animal. Mais tandis que nous l'excitons par tous les moyens, prenant pour accordé qu'il fait toute la valeur des hommes comme il fait la noblesse des chevaux, d'autres s'en défient, le surveillent, moins touchés du bien qu'il peut produire que du mal qu'il risque de faire. Ce feu que nous attisons à plaisir, comme si de lui seul provenait tout ce que le cœur humain peut avoir de chaleur, tous les grands pédagogues recommandent de le contenir, comme donnant une ardeur de médiocre aloi, plus vive que bienfaisante. Ils ont prouvé à l'envi que cet amour-propre de comparaison, qui, surexcité, rend l'homme nerveux, ombrageux, vulnérable, ne rend les enfants ni bons, ni heureux, ni même forts.

» Ce qu'on dit en sa faveur, le voici. Excitant vivement l'énergie,

il engendre l'effort; il est très propre à faire qu'à un certain moment un esprit donne sa mesure. De plus, cette rivalité scolaire, imitant déjà la vie, en fait faire aux enfants l'apprentissage. Il est trop vrai, en effet, que dans les luttes de la vie, le but est moins d'avoir telle valeur absolue, que de l'emporter sur des rivaux, quelquefois par des moyens où la finesse morale n'a que faire et ne serait qu'un embarras. Enfin et surtout, rien n'est plus conforme que le classement des enfants par ordre de supériorité scolaire à nos instincts, à nos mœurs démocratiques. Il fait éclater aux yeux la vanité des distinctions inhérentes à la naissance et à la fortune, il les efface dans la mesure du possible, initiant les enfants de la façon la plus frappante à ce principe fondamental de notre société, que le sort de chacun dépend de sa valeur. Et en effet, ce principe ne reçoit encore nulle part, à vrai dire, une application aussi sincère qu'à l'école.

» Mais d'abord, en quoi serait-il violé, si la valeur intrinsèque des jeunes gens était mise en lumière au lieu de leur valeur comparative? Si, au lieu de tirer de pair un ou deux noms, d'une manière souvent si factice, on rendait à tous le témoignage exact qu'ils méritent, ne pourrait-on s'en fier aux amours-propres du soin d'établir les comparaisons? La question est de savoir s'il appartient à l'éducation d'exciter expressément, systématiquement l'esprit de rivalité; si ce n'est pas, selon la remarque de Guizot, gouverner les enfants par leurs défauts, comme on fait les hommes. La vie n'est que lutte; mais l'éducation doit-elle prématurément jeter les enfants dans cette lutte, ou les y préparer, au contraire, dans le recueillement et la paix? Est-il sûr que le meilleur moyen de former des hommes forts soit d'éperonner, de fouetter sans relâche les forces de l'enfant? Plus prudents que nous, les éleveurs pour commencer l'entraînement attendent, ou à peu près, la fin de la croissance.

» Et puis, combien il s'en faut que les combats de la vie ressemblent aux compositions du collège! Avec quelques-unes des qualités que nous cultivons, ils demandent toutes celles que notre régime laisse dans l'ombre, si même il ne tend à les comprimer. Je ne voudrais pas donner dans le travers d'attribuer à ce qui me paraît fâcheux dans nos usages scolaires tout ce qui l'est dans nos mœurs publiques; mais ne peut-on se demander si notre habitude de comparer les élèves et de les pousser ainsi à se comparer toujours entre eux ne contribuerait pas à fausser leur jugement avec leur sens moral, c'est-à-dire à la fois l'idée qu'ils se font de la vie réelle et leur idéal du bonheur et de l'honneur dans la vie? Dans ce cas, à ceux qui nous disent : Tel est l'homme! il faudrait répondre avec Rousseau : « Oui, tel est l'homme que vous avez fait. »

» Quand tout le bonheur, tout l'honneur au collège consiste à vaincre des rivaux et à leur disputer des places, pourquoi n'en serait-il pas de même dans la vie publique? Et comment celui qui a été pendant dix ans gonflé du sentiment de sa supériorité serait-il sans amer-

tume quand la vie, avec ses exigences toutes différentes et ses lois autrement complexes, vient à déranger l'ordre qui lui était agréable? Qu'a-t-on fait pour le rendre incapable de vouloir alors mésuser de ce talent relatif qu'on l'a habitué à regarder comme donnant tous les droits? On ne saura jamais combien ces deux vices combinés de notre éducation publique, qui consistent, l'un à n'exciter les âmes que par l'appât de la récompense, l'autre à ne récompenser qu'en exaltant l'amour-propre, ont fait de mal à de braves gens, très capables, à l'origine, de faire leur devoir simplement, sans prétendre pour cela aux honneurs. L'esprit de comparaison, la rage de primer dont on leur a fait une habitude, met quelquefois les meilleurs même hors d'état pour jamais de voir sans amertume et sans découragement un ancien émule plus heureux qu'eux ou mieux servi par les circonstances.

» Ainsi, loin de préparer le mieux possible les jeunes gens à la vie, nous leur préparons des déboires et les exposons à des fautes; car l'énergie patiente, le courage, la sympathie qu'on éprouve ou qu'on inspire (c'est tout un) servent plus dans la vie que le talent: l'oubli de soi et le dévouement à une cause générale aident autrement à marcher droit que la soif du succès personnel. Mais il y a plus, on peut soutenir que ces rivalités d'amour-propre, même à considérer uniquement l'enfant qui en a toutes les ivresses, ne font guère plus de bien à son esprit qu'à son caractère.

» Mme Necker de Saussure a sur ce point des réflexions profondes. Elle nie que le développement intellectuel soit favorisé par là autant qu'on le croit et surtout de la meilleure manière. Tout stimulant de l'amour-propre est, selon elle, « un aiguillon qui fait avancer en piquant, sans donner l'impulsion intérieure ». Il n'en résulte qu'une excitation, vive, sans contredit, mais toute nerveuse, dont les bons effets sont courts et maigres. « Les esprits actifs n'en auraient pas besoin pour se distinguer; elle ne pousse en avant que des esprits paresseux, destinés le plus souvent à rester médiocres. » Elle fait qu'ils donnent leur *maximum*, qu'ils se surpassent à un moment donné; elle ne fait pas qu'ils s'accroissent, se développent, au sens supérieur de ce mot. Tout développement de bon aloi demande une chaleur douce. Ce qui dilate vraiment l'esprit, c'est la sympathie; ce qui rend fécond le travail mental, c'est l'enthousiasme désintéressé. L'esprit que l'amour-propre aiguillonne est trop occupé de lui-même pour être tout à ce qu'il fait. L'œuvre s'en ressent : elle n'a jamais la même profondeur que si l'âme s'y était mise tout entière.

» Je ne sais si je me trompe, mais la portée de ces remarques me semble dépasser de beaucoup la vie scolaire. Comment ne pas songer à la place immense que tiennent les concours dans notre organisation universitaire à tous les degrés, dans toute notre vie scientifique et littéraire? Les maîtres composent comme les élèves.

Pour la majorité des hommes d'étude, surtout des hommos d'enseignement, les plus belles années se passent à préparer des concours. Rien de plus libéral, en un sens : on cherche le mérite, on l'invite à faire ses preuves; pour échapper à l'arbitraire, on applique à tous la même mesure. — Oui, mais c'est jeter dans le même moule, c'est asservir à la tyrannie des programmes et condamner, par suite, à un travail presque tout « livresque » des esprits qui, dans le même temps, devraient suivre chacun leur voie, se livrer à de libres recherches. Comment seront-ils plus tard capables d'un travail vraiment personnel, si jusqu'à trente-cinq ans et au delà, comme on le voit pour la médecine, ils consacrent toutes leurs forces à s'assimiler les idées d'autrui, tout leur temps à s'enfler d'un savoir encyclopédique? A ce régime, il n'est guère possible même aux esprits les plus vigoureux de garder longtemps tout leur ressort : nécessairement la curiosité scientifique perd de sa vivacité, l'intelligence de sa fraîcheur.

» Et puis, en quelque genre que ce soit, il est difficile que l'originalité et la sincérité du talent ne souffrent pas un peu du besoin qu'on a d'obtenir le suffrage de juges déterminés. Travaillant dans ce but même, on ne sait pas toujours se défendre contre la tentation de flatter leurs préférences, en abondant autant que possible dans le sens de leurs goûts ou de leurs opinions. Assurément cette tendance trouve un contrepoids dans la fierté naturelle que donne une haute culture; et il n'est que juste de reconnaître que, la plupart du temps, ce que les juges prisent par-dessus tout, c'est précisément l'originalité. Qui oserait dire pourtant que le danger signalé soit nul ou que la critique tombe toute entière? Des hommes d'une compétence indéniable, lauréats, puis juges à leur tour dans ces concours, n'hésitent pas à en regarder l'institution, du moins avec le développement qu'elle a pris, comme fâcheuse pour la grandeur scientifique de notre pays. Éclatante autant que jamais grâce à nos hommes de génie, notre renommée, il n'y a qu'une voix sur ce point, gagnerait à être soutenue par une armée plus nombreuse de chercheurs originaux.

» Nous voilà loin du verdict scolaire de M. Berra; mais les réflexions qu'il fait naître touchent, on le voit, à des questions d'un intérêt vital pour l'enseignement supérieur, d'un intérêt égal, pour le moins, aux questions de programmes et de méthodes. Mais c'est surtout par leur portée générale qu'elles m'ont paru de nature à être soumises aux lecteurs de cette *Revue*. Elles s'appliquent plus ou moins aux trois ordres d'enseignement, et, mieux encore, au-dessus de l'enseignement même, elles portent sur l'éducation générale, objet véritable de la pédagogie. Si les hommes, en effet, valent par le caractère infiniment plus que par le savoir et l'esprit, la grande affaire, dans l'éducation, c'est de former le caractère, et la grande question de la pédagogie est de savoir quelle prise on a sur lui,

selon quelles lois il se forme et se transforme. Tant que l'attention, au lieu de se porter sur ses points essentiels, se portera presque uniquement sur les matières et les procédés d'enseignement, choses non indifférentes assurément, mais accessoires, quelques progrès que puisse faire la didactique, j'ose dire que la pédagogie sera dans l'enfance et que l'éducation publique fera fausse route. »

ÉLÉMENTS D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE, par M. *G. Vapereau*. 1er volume : Des origines jusqu'au XVIIe siècle; 2e volume : Le XVIIe siècle. Paris, Hachette et Cie. — LEÇONS DE LITTÉRATURE FRANÇAISE, par M. *Petit de Julleville*. Paris, G. Masson, 2 volumes in-18. — Le premier volume de *Leçons de Littérature française* de M. Petit de Julleville contient l'histoire de notre littérature jusqu'à Corneille. Des huit chapitres dont il se compose, le premier est consacré aux origines de la langue française, le second aux XIe et XIIe siècles, le troisième au XIIIe, le quatrième au XIVe, le cinquième au XVe, le sixième aux poètes et le septième aux prosateurs du XVIe siècle, le huitième et dernier aux poètes et aux prosateurs du XVIIe siècle avant Corneille.

Le premier chapitre est de tout point remarquable, et dans ce moment où la question du latin est à l'ordre du jour, il offre un intérêt tout particulier. L'auteur y expose avec une clarté parfaite la formation de notre langue qui n'est, à très peu de mots près, que du latin tout pur. Il eût été difficile de dire plus et mieux en quelques pages.

Le XIe et le XIIe siècles voient naître la littérature française; sa forme préférée, presque unique, c'est la poésie; une poésie plutôt claire et limpide que brillante et hardie, mais douce à l'oreille et parfois forte en sa simplicité. L'histoire elle-même revêt la forme poétique.

Ces deux siècles sont remplis d'un puissant souffle épique; la *Chanson de Roland* et les trois grands cycles en sont animés; mais au XIIIe, ce souffle tombe ou faiblit; aux longs récits héroïques succèdent les chansons courtes, légères, ailées; la poésie change de caractère; elle devient tour à tour morale, didactique, dramatique et surtout satirique. C'est une sorte de réaction, et le *Roman de la Rose* détrône la *Chanson de Roland*. La prose est en progrès. Villehardouin, Joinville sont à la fois de bons historiens et d'excellents prosateurs.

Le XIVe siècle est plutôt érudit et curieux que littéraire; il se résume et se personnifie en Froissard, l'inépuisable et infatigable chroniqueur. Peu ou pas de grands noms, peu ou pas de grandes œuvres; mais le cercle des idées s'élargit, et des traductions de tout genre augmentent le nombre des mots de formation savante; la langue s'enrichit en s'alourdissant.

Le XVe est mieux partagé; deux vrais poètes, l'un gracieux et

charmant, l'autre vigoureux et original, Charles d'Orléans et Villon; un chef-d'œuvre comique, *l'Avocat Pathelin;* un maître historien, Commines. Mais si l'on cherche le trait dominant, c'est le théâtre qui le donne, et le xve siècle pourrait s'appeler le siècle des *Mystères.*

Maintenant la langue et le génie français avaient produit tout ce qu'ils pouvaient produire par eux seuls; l'étude des modèles antiques allait leur donner une fécondité nouvelle et les porter par degrés jusqu'à la perfection même.

Toute cette première partie de l'ouvrage est intéressante; la question des origines et du développement de notre théâtre y est traitée avec une compétence particulière et une sorte de prédilection (1). L'auteur ne cache pas la vive sympathie que lui inspirent les premiers efforts et les premiers essais du génie national; mais cette sympathie légitime ne va pas jusqu'à l'engouement et à la partialité; elle ne lui fausse pas le jugement et ne lui fait pas prendre des esquisses et des ébauches pour des tableaux parfaits. Dans l'histoire de ces cinq premiers siècles, l'auteur ne se borne pas à raconter et à juger, il cite; et ces citations sont assez nombreuses et assez étendues pour qu'on puisse apprécier la valeur des jugements qui les précèdent ou qui les suivent. A partir du xvie siècle, les citations disparaissent; elles n'étaient plus nécessaires, les auteurs ou des extraits de leurs œuvres se trouvant dans toutes les mains.

Comparé à ceux qui le précèdent, le xvie siècle est d'une richesse presque embarrassante pour un historien qui ne dispose que d'un étroit espace; ce ne sont plus seulement quatre ou cinq noms, mais vingt, mais trente qui se pressent sous la plume et, dans le nombre, des noms comme ceux de Marot, de Ronsard, de Rabelais, de Montaigne et de Calvin. Les deux chapitres consacrés par l'auteur, le premier aux poètes et l'autre aux prosateurs, ressemblent un peu à un défilé, et il était difficile qu'il en fût autrement. A défaut de l'ordre des genres, que ne comportait pas le plan de l'ouvrage, restait l'ordre chronologique que l'auteur suit autant qu'il est possible. D'une main habile et sûre, il a tracé au début la physionomie vivante de ce siècle, agité de tant de passions et travaillé par tant d'influences.

Le premier volume se termine par la période de transition qui lie le xvie au xviie siècle. On y voit naître et se développer par les efforts de Malherbe et de l'hôtel de Rambouillet cette réaction à la fois morale et littéraire qui devait aboutir au triomphe du bon sens et de la décence dans les ouvrages de l'esprit.

Le second volume contient tout le reste de notre histoire littéraire. Peut-être trouvera-t-on que l'auteur a fait aux premiers siècles une part relativement trop large, et que la seconde partie de son

(1) M. Petit de Julleville est l'auteur d'un ouvrage intitulé : *Les comédiens en France au moyen âge*; Paris, L. Cerf.

ouvrage n'a pas une étendue proportionnée à son importance. Les six premiers siècles ne sauraient en effet balancer ni par le nombre ni par la valeur de leurs écrivains les trois grands derniers siècles de notre histoire littéraire. Mais l'auteur paraît s'être étendu à dessein sur la période la moins connue de cette histoire; il n'a donné au XIXe siècle qu'une vingtaine de pages et s'est arrêté à dessein au milieu du siècle, c'est-à-dire à la période contemporaine. Il reste donc en réalité un volume pour le XVIIe et le XVIIIe siècles.

L'histoire littéraire ressemble au Dictionnaire de l'Académie française,

Qui, toujours si bien fait, sera toujours à faire.

En effet, il s'opère sur les hommes et les œuvres un travail continuel de revision, et peu de jugements semblent définitifs. Il y a des retours d'indulgence et de faveur, et par contre des accès de sévérité ou d'antipathie inattendus; certaines réputations montent ou remontent, d'autres descendent ou redescendent. C'est que, indépendamment des lumières nouvelles qu'une recherche incessante répand sur le passé, chaque temps a son idéal de perfection littéraire et aussi sa conception propre de la valeur absolue des hommes, et que par suite il juge les écrivains et leurs œuvres avec un criterium nouveau. Ce travail de correction et de mise au point, M. Petit de Julleville l'a fait d'une main discrète et sûre. Certains écrivains, rudement malmenés par la critique en ces derniers temps, Buffon par exemple et Châteaubriand, y sont appréciés avec une bienveillance équitable; l'auteur ne les replace pas à la hauteur où les avait mis l'admiration de leurs contemporains, mais il leur fait regagner un peu du terrain qu'ils avaient perdu. Il rend à certaines physionomies, altérées par la passion ou l'ignorance, leur expression véritable; je citerai entre autres celle de Fénelon.

Dans l'ensemble, le livre de M. Petit de Julleville est écrit avec mesure et fermeté; le style en est concis sans obscurité; les traits caractéristiques des écrivains sont nettement accusés, les faits importants mis en lumière, les jugements bien assis. L'auteur est un guide éclairé et sûr.

Le plan de M. Vapereau — qui vient de publier le second volume de ses *Éléments d'histoire de la littérature française* — est sensiblement différent du plan suivi par M. Petit de Julleville. Arrivé au XVIIe siècle, l'auteur a cru devoir lui consacrer un volume entier, et il n'y a pas lieu de s'en étonner ni de s'en plaindre. L'auteur commence par tracer en quelques pages une vigoureuse esquisse du siècle tout entier. Ce n'était pas chose facile de faire tenir tant d'œuvres et de chefs-d'œuvre en un si petit espace; M. Vapereau y a pourtant réussi. Dans sept chapitres consacrés, l'un à la littérature sous Louis XIII, trois à la poésie au théâtre et hors du théâtre, trois à la prose dans la chaire et hors de la chaire, il a mis hommes

et choses à leur place et à leur rang, marquant de traits nets et fermes d'abord l'éclat des genres littéraires, puis le caractère général des plus grands écrivains, enfin le caractère particulier de leurs œuvres principales. Etre à la fois court, exact et complet, n'est pas un mérite ordinaire.

La seconde partie de l'ouvrage contient de substantielles notices sur les périodes, les genres et les écrivains, et un choix d'extraits de leurs ouvrages. Ces notices sont brèves sans sécheresse; les détails biographiques ou autres sont choisis avec discrétion et avec soin et se lient aux jugements qu'ils préparent et qu'ils éclairent. M. Vapereau rejette sous forme de notes, au bas de chaque page, les éclaircissements et les explications qui, mêlés au récit, n'auraient pu que l'embarrasser et le ralentir. A la fin de chaque notice, on trouve l'énumération des éditions les meilleures et, indication non moins précieuse, les ouvrages ou parties d'ouvrages les plus utiles à consulter sur chaque auteur. De cette manière, le lecteur trouve à la fois dans ce livre le strict nécessaire sous une forme agréable et concise, et des renseignements de tout genre pour une étude plus approfondie des écrivains, des époques et des genres.

La troisième partie, celle des extraits qui suivent les notices, n'est pas la moins intéressante. Extraire paraît chose facile, car on n'a que l'embarras du choix. Mais pour un homme de sens et de goût, cet embarras n'est pas mince, surtout quand les extraits ne forment qu'une partie de l'ouvrage et que l'ouvrage lui-même est de médiocre étendue. M. Vapereau nous paraît avoir résolu la difficulté, en changeant de méthode suivant le caractère et l'importance des auteurs.

S'agit-il des écrivains de second ou de troisième ordre, qui pour cette raison même ne sont entre les mains que d'un très petit nombre de lecteurs, il fait choix de quelques morceaux, de ceux qui sont les plus propres à mettre en lumière leurs qualités et leurs défauts; de sorte que les extraits font corps avec la notice et fournissent la justification des jugements qu'elle contient. S'agit-il au contraire d'écrivains de génie, de ceux qui sont dans toutes les bibliothèques, l'auteur se borne à signaler les scènes ou les pages consacrées par l'admiration universelle. Quelquefois, comme pour Molière, il compose une série de morceaux rangés de manière à montrer successivement ses diverses faces du génie de l'écrivain et les phases de son développement. Enfin il lui arrive, comme pour La Fontaine, de mettre en lumière certains côtés remarquables et trop peu remarqués de son œuvre et d'agrandir utilement le cercle trop étroit des citations convenues. Grâce à cette variété de méthode et d'intentions, M. Vapereau a su donner du prix et de l'intérêt à un genre de travail où les auteurs paraissent condamnés à se reproduire les uns les autres, avec des différences insignifiantes.

Somme toute, cet ouvrage est fait avec art et conscience ; excellent

pour ceux qui n'ont que peu de temps à consacrer à l'étude de notre littérature, il peut rendre d'utiles services même aux lettrés de profession. A. V.

La parole, par *Paul Laffitte*, Paris; Hachette, un volume in-18, 1885. — Ce livre fait partie de la Bibliothèque des merveilles; l'auteur ne s'y propose donc aucun but didactique. Il veut simplement retracer le tableau des grandes destinées de la parole chez les trois peuples qui ont eu au plus haut degré le génie de l'éloquence : les Grecs et les Romains dans l'antiquité, les Français dans les temps modernes. Et pourquoi n'y pas joindre l'Angleterre? La patrie des deux Pitt, de Sheridan et de Fox ne fut-elle pas l'institutrice de l'Europe en matière d'éloquence parlementaire?

Chez les Grecs, toute l'attention de l'auteur se concentre sur Athènes (page 1 à 45). On l'eût vu avec plaisir remonter un peu plus haut dans le passé et rappeler ces admirables harangues qui se développent dans l'Iliade et dans l'Odyssée d'Homère. Et puisque nous voyageons dans le pays des merveilles, comment passer sous silence le discours, merveilleux de tendresse et de pathétique, que prononce le vieux Priam aux pieds du terrible Achille dont il baise les mains sanglantes!

L'auteur nous montre bien comment l'éloquence s'associait, dans Athènes, à presque tous les actes de la vie publique, privilège qu'elle partageait avec la poésie; comment elle contribua pour sa part, avec les Aristide, les Thémistocle, les Cimon, les Périclès, à fonder la grandeur nationale. La lutte de Démosthènes contre Philippe est peut-être l'épisode le plus imposant que présente, dans le monde entier, l'histoire de la parole. Dans l'histoire grecque, pour nous y tenir, rien de plus dramatique que ce duel du génie oratoire inspiré par l'amour de la patrie, et du génie politique échauffé par l'ambition. L'auteur ne nous en donne qu'une esquisse : on voudrait davantage. On voudrait pénétrer dans le secret de cette éloquence composée, par parties égales, de dialectique et de passion; habile à discuter les faits, non moins habile à enflammer les cœurs; positive par la logique rigoureuse du raisonnement, souvent sublime par la grandeur et l'élévation de l'idée morale. On cherche aussi l'écho de quelques-unes de ces grandes paroles qui ont retenti à travers les siècles. « Non, Athéniens, vous n'avez pas failli en combattant à Chéronée pour la liberté de la Grèce, j'en jure par ceux qui sont tombés à Marathon, à Salamine et à Platée. » Serment immortel, vraie merveille de la parole humaine, qui fait partie intégrante du sujet et qu'on n'en peut légitimement retrancher.

M. Laffitte ne s'en tient pas aux orateurs de profession : il suit l'éloquence grecque au théâtre, où elle remplit la tragédie de ses nobles accents; à l'école des philosophes, chez Socrate, où elle s'ouvre, dans l'exposition des vérités psychologiques et morales, une

ample carrière. Que ne fait-il un pas de plus? il rencontrerait Thucydide et les historiens, avec leurs harangues si pleines, si savantes, si ingénieusement composées.

Passant à Rome (page 46 à 83), l'auteur montre excellemment la différence du génie des deux races, si dissemblable sur le terrain de l'éloquence comme ailleurs. Les luttes du tribunat, la naissance des libertés publiques sont retracées d'une manière intéressante. J'en dirais autant de la physionomie du vieux Caton, si l'auteur n'eût, sur ce point, délaissé le meilleur de son sujet. Puisqu'il touchait en passant au fameux débat sur la loi somptuaire, lutte mémorable par l'éloquence et par la défaite de Caton, que ne retraçait-il, d'après Tite-Live, les scènes originales et curieuses de cette joûte oratoire? Cela aussi lui appartenait en propre et était pour ainsi dire appelé à prendre place dans le cadre de l'ouvrage.

Nous voici parvenus à Cicéron. Son début dans cette grande affaire de cour d'assises qui s'appelle l'assassinat de Roscius (le drame d'Améries, comme on dirait aujourd'hui), ses triomphes d'avocat, son rôle politique, sa lutte contre Catilina et contre Antoine, sa mort tragique fournissent des pages qui comptent parmi les plus intéressantes du livre. L'auteur aime, respecte, admire Cicéron et le venge avec quelque chaleur des dédains de la critique allemande.

La parole sacrée, c'est-à-dire l'éloquence sanctifiée par le christianisme, remplit le troisième chapitre (p. 83 à 125). C'est peu pour la route à parcourir. L'auteur nous mène tambour battant (qu'on nous passe l'expression) à travers les Pères de l'église grecque et latine, les prédicateurs du moyen-âge, ceux du temps de la Ligue, ceux qui précédèrent Bossuet au XVIIe siècle, ses contemporains et ses successeurs. Cette course rapide et ce défilé haletant ne sont guère favorables aux impressions nettes et décisives. Les figures sont vaguement entrevues. Bourdaloue, Fléchier, Massillon sont seulement nommés. Bossuet lui-même, la personnification de l'éloquence sacrée parmi nous, reste un peu dans la pénombre. Vite, rouvrons les lettres de Mme de Sévigné, un jour qu'elle va « en Bourdaloue », nous aurons une vue bien autrement vive des « merveilles » de la parole sacrée. Et puis qui se douterait qu'il y a eu en France des chaires protestantes, une éloquence calviniste et toute une prédication haute et grave, dont les monuments ne sont ni rares ni méprisables? Et je ne parle pas des persécutés des Cévennes, des « pasteurs du désert », dans l'histoire desquels il y aurait bien à glaner pour le présent livre.

L'éloquence politique en France est traitée avec plus d'ampleur. Les cent pages (125 à 225) que l'auteur y consacre nous mènent de la Gaule antique jusqu'à Mirabeau. Notre race, suivie depuis son origine jusqu'à 1789, apparaît marquée du sceau du génie oratoire. Tout ce qui se rapporte à nos anciens Etats généraux depuis Philippe le Bel

jusqu'à Louis XIII est traité d'une manière intéressante, avec des détails qui font vivre le sujet. L'Hopital, Duvair, Hurault du Fay, Henri IV et Miron ont leur juste place. Puis un siècle et demi de silence, jusqu'au réveil de 1789. La figure de Mirabeau est rapidement esquissée; quant aux autres orateurs de la Révolution, ils sont à peine catalogués. Cette partie de l'étude est sommaire et quelque peu évasive.

L'étude du barreau français (page 223 à 255) nous ramène en arrière. L'auteur établit une comparaison entre l'avocat ancien et l'avocat moderne. Parvenu à l'époque parlementaire, il cite quelques causes curieuses, celle « des trois soles » notamment, plaidée pour l'évêque d'Amiens par le célèbre maître Jean Leroy, dont M. Hauréau a remis le talent en mémoire. Puis les Pasquier, les Lemaître, les Patru, les d'Aguesseau.

Quelques traits d'éloquence militaire terminent la série, et le livre se ferme sur quelques paroles vibrantes de patriotisme ; l'auteur l'avait ouvert sur le même mode. On peut dire que l'amour de la patrie est le sentiment qui, apparaissant de page en page, fait régner l'unité d'un bout à l'autre du volume.

On le lira donc avec intérêt et avec profit. Quelques lacunes, presque inévitables dans un si vaste sujet, quelques points faibles que l'auteur voudra sans doute renforcer dans une nouvelle édition, ne font pas oublier tant de pages animées de nobles figures, de grandes pensées empreintes du génie antique ou du génie national. Epris avant toute chose de la beauté morale, M. Laffitte ne perd pas une occasion d'en placer sous nos yeux de vives images. C'est ainsi qu'il consacre une de ses plus belles pages à Jeanne d'Arc devant ses juges. Il a pensé, et avec raison, que les réponses de la jeune fille aux questions de ses bourreaux comptaient parmi les manifestations les plus touchantes et les plus pures de la parole humaine. Ce point de vue honore l'écrivain et donne du prix à son livre. H. D.

Rabelais et Montaigne pédagogues, avec introduction, études, et notes explicatives, par *Eug. Réaume*, professeur de rhétorique au lycée Condorcet. 1 vol. in-12, 262 p.; Paris, Eug. Belin, 1886. — La seule critique qu'on soit tenté d'adresser à ce petit livre porterait sur le titre même. Sans doute, l'auteur sait mieux que personne dans quelles limites Rabelais et Montaigne sont pédagogues, et que c'est pour eux comme un personnage d'occasion; car il y a dans leur œuvre plus de satire que de théorie, plus d'instinct que d'expérience. Cependant quand il écrit: « Leur idéal est de réunir l'heureuse harmonie de la perfection morale et de la perfection physique » (p. 2), ne paraît-il pas subir lui-même l'entraînement de sa formule, et forcer un peu la note, en laissant supposer chez eux la préoccupation constante d'un système construit après de longues

méditations et appliqué avec persévérance? — Mais passons vite sur ce détail.

Nous trouvons dans l'*Introduction* quelques notions rapides sur la pédagogie au XVIe siècle. M. Réaume rend justice aux précurseurs de Rabelais et de Montaigne: en effet, ils ont ouvert la tranchée et donné le premier assaut. Il cite, à côté d'Erasme, les noms plus obscurs de Cordier, de Baduel, de Gouvéa, qui méritent de vivre dans notre souvenir pour avoir introduit, même timidement, le bon sens et la méthode dans l'éducation de la jeunesse. Nous voyons avec quelle prudence ils durent s'avancer, instruits par l'exemple de Ramus, épiés par l'Université scolastique et routinière, timorée et persécutrice; c'est ainsi qu'on pouvait passer sans dommage au milieu de ces bûchers qui s'élevaient de toutes parts comme par enchantement.

Viennent ensuite deux notices sur Rabelais (p. 15-37) et Montaigne (p. 90-128), empruntées, au moins en partie, à un ouvrage publié antérieurement (1), et adaptées à l'objet du présent recueil. Chacune d'elles précède les extraits classiques qu'on s'attend à rencontrer ici (2). Le texte de ces pages maîtresses est éclairci par des notes historiques et philosophiques sobrement rédigées, et par des rapprochements intéressants.

Dans les *Etudes*, écrites avec précision et agrément, M. Réaume a résumé les points caractéristiques de la vie de ses deux « pédagogues », et marqué finement les différences qui les séparent, comme les qualités qui les rapprochent. Leur force commune est « le génie du bon sens et la haine de la sottise », et aussi « un style incisif, satirique et populaire ». Mais Rabelais, qui est pour M. Réaume « le XVIe siècle tout entier », dans son œuvre si hardie et si étrange, a su, à côté des énormités et des bouffonneries, dresser un programme d'éducation si bien entendu et si complet pour le corps, comme pour l'intelligence, que nous n'avons plus, pour ainsi dire, qu'à l'ajuster à notre taille de pygmées. Toute l'ardeur généreuse de la Renaissance se sent dans cette discipline qui rend l'esprit « infatigable et strident ». L'auteur des *Essais*, plus calme, plus retenu, n'a pas une vue d'ensemble aussi large et aussi nette, parce qu'il lui manque l'érudition et la pratique tout à la fois, ni une expression aussi ferme et aussi élevée : nous ne rencontrons rien chez lui qui vaille l'admirable lettre de Gargantua à Pantagruel. Du moins, il a défendu, avec la même conviction et avec autant d'éloquence, la raison contre le pédantisme, la liberté de l'esprit et l'âme de l'enfant contre la tyrannie « livresque », cantonnée en ces « geaules » dont il parle, comme faisait Commines des cages de Louis XI, pour

(1) *Les Prosateurs français du XVIe siècle*. Didier, 1879.

(2) Rabelais, *Gargantua*, ch. 14, 15, 21, 23, 24 ; *Pantagruel* ch. 5 à 8. — Montaigne, L. Ier, ch. 24 et 25; L. IIe, ch. 8 et 10; L. IIIe, ch. 8.

en avoir tâté quelque peu. Sur tout le reste, ses idées sont assez flottantes, ses conseils vagues, son horizon borné. Mais c'est beaucoup d'avoir affirmé de tant de façons, dans une forme singulièrement originale et vivante, que le but de l'éducation est de faire des hommes et qu'il n'est point de tâche plus haute et plus difficile; c'est beaucoup d'avoir voulu humaniser la science, qui faisait fuir les honnêtes gens avec son visage renfrogné, et d'avoir écrit, en ce temps de prisons et de férules: « Quand je pourrais me faire craindre, j'aimerais mieux encore me faire aimer ».

M. Réaume a su, après tant d'autres, mettre en lumière ce qui fait le charme de ces deux génies si divers, et l'autorité de ces œuvres dignes d'être offertes « à la méditation de tous ceux qui aspirent à l'honneur d'enseigner les jeunes générations ». Élèves et maîtres le liront avec plaisir et avec profit. G. M.

LA PEUR. ÉTUDE PSYCHO-PHYSIOLOGIQUE, traduit de l'italien de *A. Mosso* par M. *Félix Hément*; Paris, Félix Alcan, 1886. — Cet ouvrage, dit le traducteur dans un avant-propos, est une œuvre de vulgarisation sérieuse, où l'auteur s'est donné pour tâche d'exposer certains points de physiologie dans la mesure et dans la forme qui conviennent au grand nombre. « Dans un travail sur la peur, un chapitre sur l'éducation devait trouver naturellement sa place. Des parents peu éclairés et inconscients du mal qu'ils font n'emploient-ils pas la peur comme un auxiliaire pour obtenir de leurs enfants l'obéissance! Or, c'est là une détestable pratique qui, outre les dangers sérieux qu'elle présente, a pour résultat de rendre l'enfant pusillanime, taciturne, craintif et poltron. La peur est une maladie qu'il faut guérir au lieu de l'entretenir en la faisant servir de procédé d'éducation. Loin de former l'enfant, on le déforme en employant de tels moyens. Pour corriger l'enfant de la poltronnerie, M. le professeur Mosso conseille de suivre les préceptes de Descartes, c'est-à-dire de lui faire comprendre que ses craintes sont chimériques, qu'il a pas de péril à redouter, qu'il y a quelque chose d'humiliant à avoir peur et à prendre la fuite, tandis qu'on éprouve une satisfaction très vive à se montrer courageux. »

Le chapitre consacré par M. Mosso à *la transmission héréditaire et à l'éducation* est le dernier du volume. Les autres chapitres traitent des phénomènes physiologiques caractéristiques de la peur, des maladies produites par la peur, etc., et offrent d'intéressantes observations, exposées dans un style clair et agréable. X.

UNE VIEILLE MÉTHODE DE LECTURE. — M. Poirson, inspecteur primaire à Belley, vient de découvrir et d'adresser au Musée Pédagogique la dixième édition, publiée à Genève en 1798, de la Méthode de lecture de l'abbé Berthaud, connue sous le nom de *Quadrille des enfants*, laquelle date de 1743 et jouit d'une grande vogue jusqu'à la fin du

XVIIIe siècle, comme en témoigne François de Neufchâteau dans le mémoire qu'il publia en l'an VII sur la meilleure méthode pour apprendre à lire aux enfants des écoles primaires,

L'ouvrage de Berthaud a même été réédité de nos jours (1852) avec quelques améliorations, chez Arthus Bertrand. Le prix (15 francs) en était trop élevé pour que le livre pénétrât dans les écoles primaires.

L'usage de figures d'objets connus pour donner aux enfants la connaissance des sons de la langue exprimés par une ou par plusieurs lettres est ce qui caractérise cette méthode. Les auteurs qui de nos jours usent aussi de ce moyen en croyant faire du neuf, ne se doutent pas qu'ils ne font que reprendre ce qui se pratiquait déjà il y a près de cent cinquante ans. B. B.

Langue allemande.

L'HYGIÈNE DANS L'ÉCOLE *(Gesundheitslehre in der Volksschule)*, par le Dr *Th. Zeisig;* Giessen, Roth. — Ce livre est fait pour les enfants; les maîtres doivent avoir des renseignements plus complets et plus scientifiques. Mais il faut que les enfants aient dans les mains et sous les yeux des conseils pratiques et clairs, et qu'ils sachent se conduire et se soigner eux-mêmes.

Le petit ouvrage du docteur Zeisig répond à ce besoin. Il traite successivement de la nourriture, du séjour à l'air, du travail et du mouvement, du soin de la peau et du vêtement. Les indications qu'il donne sont très simples, très claires, tout à fait à la portée des écoliers. On peut regretter, avec certains critiques, qu'il n'ait pas traité de l'éducation des sens, et des ménagements qu'exige en particulier le sens de la vue; mais on ne peut pas tout dire.

Les conseils sont rendus plus intelligibles par une série d'illustrations, qui viennent éclairer le cours élémentaire d'anatomie par lequel débute le livre, et auquel se rattachent les conseils hygiéniques qu'il renferme. De telles publications, très simples et très populaires, seraient bien nécessaires pour nos écoles de campagne.

L'AVENIR DE NOS ENFANTS *(Die Zukunft unserer Kinder, ein Rathgeber bei der Wahl eines Berufs)*, par *Mittenzwey;* Leipzig, J. Klinckhardt. — Il semble que la question de l'avenir des enfants, de la carrière où il convient de les faire entrer, soit devenue inquiétante pour les Allemands, s'il faut en juger par le nombre d'ouvrages qui la traitent. Nous en avons déjà signalé plus d'un. Est-ce que les carrières s'encombrent? Est-ce que les parents éprouvent le besoin de ne pas transmettre leur propre métier à leurs enfants? Est-ce un signe de progrès ou de décadence, de prospérité ou de gêne; nous ne saurions le dire, mais le fait mérite d'être relevé.

Le livre de Mittenzwey est fait avec soin. Il ne s'occupe pas seulement

des métiers proprement dits; il étudie les carrières publiques aussi bien que les carrières privées, les différentes vocations dans la science et dans l'art, dans le commerce, l'industrie, il en considère alternativement les bons et les mauvais côtés, il en expose les exigences, les conditions et les résultats. Il cherche à se rendre utile non seulement aux familles, aux parents, aux tuteurs, mais encore aux maîtres qui peuvent avoir besoin de donner des indications opportunes, et aux écoliers eux-mêmes, auxquels il s'efforce de donner matière à réflexion.

Deux innovations distinguent ce livre des ouvrages analogues déjà parus en Allemagne. D'abord c'est qu'il accorde une place, et assez importante, aux vocations qui peuvent convenir aux femmes; elles sont de plus en plus, par suite des nécessités de la vie moderne, appelées à gagner leur vie, à exercer quelque métier ou quelque art, à mener une existence soit indépendante, soit lucrative à la famille en dehors des soins du ménage qui jadis les absorbaient tout entières.

En second lieu, l'auteur dépasse le cercle des carrières modestes, des occupations manuelles, auxquelles se bornaient à peu près exclusivement les auteurs précédents ; il veut se rendre utile à ceux qui cherchent leur voie sur le terrain de l'art ou de la science. Peut-être cette tentative est-elle trop ambitieuse et dépasse-t-elle la portée d'un ouvrage de cette nature. Ce n'est pas sur les indications d'un manuel que se déterminent les vocations dans ces domaines sinon plus élevés, au moins plus difficiles à atteindre.

L'ouvrage de M. Mittenzwey est divisé en six parties qui traitent successivement: 1° de considérations générales; 2° des carrières scientifiques, spécialement de celles qui se rapportent au service de l'État ; 3° des carrières qui se rapportent à l'art; 4° de celles qui se rapportent au commerce et à l'échange ; 5° des carrières industrielles ou des métiers; 6° de la culture et des occupations des femmes.

Le livre est fait avec soin, avec conscience, avec clarté; il renferme un grand nombre de détails précis, d'indications utiles, d'excellents conseils ; il peut non pas remplacer l'instinct, la vocation intime, les aptitudes naturelles, mais il peut les éclairer et les guider, et rendre aux familles de véritables services.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN. — Depuis le commencement de l'année, il paraît à Hanovre, chez le libraire Helvingh, un nouveau journal qui ne manque pas d'intérêt. Il s'appelle *Feuille mensuelle pour l'enseignement du dessin à l'école primaire*. Le but de l'éditeur est de donner aux instituteurs de bons et utiles conseils, de leur venir en aide non seulement par des paroles, mais encore par des exemples.

Les numéros déjà parus contiennent des indications techniques et des dessins variés. Le prix est de trois marcs par an. Là où l'insti-

tuteur n'est pas aidé d'un maître de dessin, il peut trouver dans une pareille publication un précieux appui. J. S.

Langue anglaise.

Des attributions du chef de l'Education Department en Angleterre. — Le *School Guardian* de Londres (22 mai) plaisante sir Lyon Playfair, le chef de l'*Education Department*, de ce qu'il s'est donné dans un discours récent, à l'inauguration d'une nouvelle école à Tottenham, le titre de « principal » ou *head-master* de toutes les écoles d'Angleterre. Cette prétention de s'appeler le grand-maître du corps enseignant n'était de sa part qu'une saillie humoristique, mais le journal des écoles confessionnelles n'a pas manqué de la relever. « Il n'est pas, dit-il, en dehors des possibilités de l'avenir qu'il vienne un temps où tous les séminaires de culture, de tous degrés, dépendront d'un ministre de l'éducation, lequel deviendra alors, et dans un sens plus élevé que celui qu'entendait sir Lyon Playfair, le principal de tous les principaux d'Angleterre. » Mais du moins ce temps, et le *Guardian* s'en félicite, n'est pas encore venu, et malgré la nouvelle dignité dont il s'affuble pour amuser ses auditeurs, le vice-président du comité d'éducation n'est pas *headmaster*, il n'est pas même *master* du tout, « il n'est que le chef d'un mécanisme par lequel les écoles élémentaires publiques sont gouvernées et subventionnées ». Il faut savoir gré à l'organe anglican de mettre si nettement les points sur les *i* pour le bénéfice des pays voisins et du parlement britannique. En effet, ce parlement, malgré les allures un peu cromwelliennes qu'il adopte par moments en étendant son contrôle même à ce qu'on déclarerait chez nous des intérêts privés, n'a encore fait en matière d'instruction qu'une œuvre timide et incomplète ; le fameux *Education Act* de 1870, sur lequel la mort de son auteur M. Forster vient de rappeler l'attention publique, n'était qu'un demi-pas dans la voie de l'intervention de l'État. Ce n'était qu'un triomphe de l'opportunisme, que la grande armée des *reverends*, d'abord très hostile, a cru cependant devoir subir pour éviter la solution réclamée par le radicalisme de Birmingham, l'adoption universelle du système des *school-boards*.

Mais ce demi-pas était déjà un fait considérable, une victoire qui suffit à immortaliser le nom de M. Forster. Le principe du *laisser-faire* était abandonné, ainsi que l'a très bien montré à la Conférence internationale d'éducation de Londres, en 1884, un jeune membre du parlement, le vicomte Lymington, qui déclarait le temps venu de faire à l'homme d'État chargé d'administrer l'*Act* de 1870 une position nette et digne de l'importance croissante de son rôle. « Par ce grand *Education Act* de M. Forster, l'État, disait-il, a manifestement revendiqué le droit de traiter l'éducation comme une nécessité nationale. » Il rappelait ensuite les propositions successives de

sir John Pakington en 1865, du duc de Marlborough en 1868, enfin de sir Lyon Playfair lui-même en 1874, éloquemment appuyé par M. Forster, pour la constitution d'un véritable ministère de l'instruction publique. Le vicomte Lymington ajoutait qu'il y aurait lieu selon lui de rattacher à ce département, comme cela s'est fait en France, les services des bibliothèques et musées nationaux, et de comprendre dans ses attributions le droit d'exiger des rapports sinon des universités, au moins des grands collèges secondaires qui ont en quelque sorte un caractère d'établissements publics (par exemple les *grammar schools* de Manchester, Bradford et Leeds, et les huit *public schools*, Eton, Harrow, Charterhouse, etc.).

La discussion courtoise, mais fort animée, qui suivit la lecture du mémoire du vicomte Lymington, prouva que la question abordée était de celles qui commençaient à mûrir. Lord Reay, aujourd'hui gouverneur de Bombay, présidait en fin diplomate, pratiquant à merveille la méthode socratique, c'est-à-dire aidant un peu les esprits à accoucher et les orateurs à fournir les renseignements qui devaient le mieux éclairer le débat. Pour tout auditeur impartial, il ressortait clairement des témoignages apportés ainsi tour à tour par notre regretté M. Albert Dumont, par M. Buls, ancien échevin de l'instruction publique à Bruxelles, par M. le Dr Makusowski de Hongrie et quelques autres délégués étrangers, cette conclusion qu'un ministre de l'instruction publique aspirant, comme l'avait dit M. Dumont, à se rendre un jour inutile, assisté, en attendant, d'un conseil spécial où le corps enseignant était largement représenté par l'élection, n'avait rien de commun avec l'autocrate à la Fortoul que certains clergymen anglicans et leur allié, le spirituel mais malin Frère Noah, inspecteur des écoles de frères d'Amérique, s'étaient plu à dépeindre pour alarmer le libéralisme britannique.

La question ne peut tarder à aboutir. La constitution d'un ministère écossais distinct, avec un *Education Department* séparé, les deux enquêtes qui sont ouvertes l'une sur l'administration de l'*Education Act* de 1870 concernant l'enseignement primaire, l'autre sur l'*Endowed Schools Act* concernant plusieurs grandes écoles secondaires fondées par legs et dotations, amèneront sans doute quelque solution analogue à celle qu'entrevoyait le vicomte Lymington, s'il est permis de prophétiser quelque chose en ce moment où la question du *Home rule* a tout obscurci et tout confondu. Ce n'est pas le seul sujet à propos duquel il y aura lieu de rouvrir l'important rapport en quatre volumes de la conférence internationale d'éducation de Londres. Cette publication, faite, on se le rappelle, aux frais des corporations de la Cité, forme une mine abondante d'informations où nous aurons souvent l'occasion de puiser.

LE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES. — Le *Journal of Education* de Londres (juin) contient en supplément le discours prononcé par

M. Quick, auteur des *Educational Reformers*, à la réunion générale annuelle de l'*Education Society* dont il était le président. Ce discours avait pour sujet le perfectionnement du professeur, ou plutôt du *teacher* (c'est là un de ces mots si commodes, applicables également aux deux sexes, que notre langue a raison d'envier à la langue si flexible de nos voisins). Comment celui qui enseigne peut-il se perfectionner? M. Quick, sachant combien on se défie en Angleterre des théoriciens de l'éducation, n'a garde d'oublier la valeur des aptitudes naturelles ni de rabaisser l'importance de la pratique et de l'expérience, mais il plaide une fois de plus la cause de l'apprentissage professionnel, qui est gagnée ou à peu près en Angleterre en ce qui concerne l'enseignement primaire, mais qui est encore bien loin de l'être pour l'enseignement secondaire. Du reste il s'adresse moins à ceux qui se préparent à l'enseignement, qu'à ceux qui y sont entrés déjà et qui ont besoin de se perfectionner, soit que l'idéal les tourmente, soit au contraire qu'ils se contentent trop volontiers d'un succès plus apparent que réel. Comparant à ce point de vue les deux sexes, il déclare d'après son expérience que les femmes en Angleterre sont beaucoup plus disposées que les *teachers* mâles à écouter les conseils et à profiter de tous les moyens qu'on leur offre de se perfectionner. Parmi ces moyens, M. Quick en recommande trois surtout : 1° l'étude des ouvrages pédagogiques, dont il passe en revue les principaux, sans oublier ceux qui ont paru récemment chez nous (il conseille en particulier les ouvrages que le Board d'éducation de Massachusetts prescrit dans son dernier rapport à ses instituteurs et institutrices : Hopkins, *Principes de l'étude de l'homme*; James Sully, *Psychologie*; Joseph Payne, *Conférences sur la science et l'art d'enseigner*; Laurie, *Comenius*; Fitch, *Conférences sur l'enseignement*; Hailmann, *Histoire de la pédagogie*; Browning, *Théories éducationnelles*): 2° les cours de pédagogie, qu'il souhaite de voir établir surtout dans les centres où se trouvent des écoles normales; 3° les visites fréquentes dans les classes et la comparaison des méthodes que l'on emploie soi-même avec celles qu'emploient d'autres maîtres.

B. B.

THE HISTORY OF PEDAGOGY, by *Gabriel Compayré*, deputy, doctor of letters, and professor in the normal school of Fontenay-aux-Roses. Translated with an introduction, notes and an index, by *W. H. Payne*, A. M., professor of the science and the art of teaching in the University of Michigan. Boston, Heath and C°, 1886, in-8°, 590 p. — Pourquoi ne l'avouerions-nous pas? C'est avec un vif plaisir et non sans quelque orgueil que nous avons vu arriver d'Amérique cette traduction d'un de nos meilleurs livres de pédagogie Quoi qu'en disent peut-être ceux qui, ne connaissant pas l'Amérique, ne l'aiment pas, c'est un véritable honneur pour un ouvrage scolaire français d'avoir été jugé digne d'être lu par tout le

monde enseignant aux Etats-Unis. Et nous pouvons nous féliciter pour notre pays de cet hommage significatif.

Ce qui en augmente le prix, c'est la personne du traducteur. M. W. H. Payne, « professeur de la science et de l'art de l'enseignement à l'Université de Michigan », est un des pédagogues éminents des Etats-Unis. Nous regrettons de ne pouvoir, faute de renseignements, lui rendre ici courtoisie pour courtoisie et donner à nos lecteurs une « esquisse de sa biographie », comme il donne aux siens celle de M. Compayré. Mais nous avons sous les yeux quelques-uns de ses beaux ouvrages, un entre autres qui nous vient de l'auteur lui-même et qui nous a bien souvent servi à comprendre et apprécier le système scolaire américain lors du « Centenaire de l'Indépendance ». Ce sont ses *Chapters on School supervision*, livre tout américain, de fond, de forme, d'esprit, qui traite un sujet technique mais non point ingrat; il pourrait s'appeler « le manuel de l'inspecteur primaire », s'il y avait là-bas des inspecteurs primaires. Ce livre de métier a pour épigraphe une belle pensée de Cicéron. Cela aussi est américain. Le latin aux Etats-Unis ne met pas un abîme entre le primaire et le secondaire, entre l'école et le collège, entre la femme et l'homme. A cette époque, M. Payne était surintendant des écoles publiques de la ville d'Adrian, dans l'Etat de Michigan, et il a consacré à ces écoles une très intéressante étude historique et statistique qu'on peut trouver, ainsi que plusieurs autres opuscules et ouvrages du même auteur, au Musée pédagogique.

Pourquoi l'éminent traducteur a-t-il choisi pour le faire connaître au public américain le manuel de M. Compayré de préférence à sa grande *Histoire critique des doctrines de l'éducation?* Ce n'est pas que ce dernier ouvrage lui soit inconnu ou le laisse indifférent, il en parle au contraire avec entrain, « avec admiration ». Mais l'abrégé lui a paru un livre précisément fait dans la forme et dans la mesure qui convient à l'*american teacher*. Il n'a rien négligé d'ailleurs pour en faire un vrai *text book* à l'américaine, avec ce luxe de titres et de sous-titres, de blancs et d'alinéas qui flattent l'œil et qui semblent en allégeant les pages ajouter à la clarté. Il y a joint une numérotation rigoureuse, article par article, et au bout de chaque chapitre des sommaires analytiques qui condensent en un certain nombre de petites phrases, numérotées aussi, le strict nécessaire des idées et des faits que doit retenir un Américain studieux et pressé. Ce n'est pas nous qui apprendrons à M. Payne — il l'a dit mieux que personne — ce qu'il y a d'imparfait dans ce procédé. Si nos livres français péchent quelquefois par l'abus de la phrase, la littérature scolaire américaine est singulièrement tombée dans l'excès contraire. Nulle part on n'a poussé si loin le soin de hâcher la pensée, de la réduire en formules toutes faites. La plupart de ces livres scolaires si admirablement imprimés, divisés et illustrés, semblent faits non pour être lus, mais pour être appris. La leçon est comme taillée d'avance, et les

numéros en tête de chaque paragraphe tiennent lieu de l'art que Boileau jugeait si difficile, celui des transitions.

N'exagérons rien d'ailleurs ; si ces critiques s'adressent à beaucoup de manuels de classe, elles n'ôtent rien au volume de M. Compayré de sa riche substance, de sa solide érudition et de son ordonnance irréprochable que le texte anglais a scrupuleusement conservée.

A sa traduction, qui est d'une clarté limpide, M. Payne a ajouté un assez grand nombre de notes pour la plupart très instructives et très intéressantes pour le lecteur français. On y remarque, par exemple, comment le traducteur anglais aime à compléter les citations, les sources classiques auxquelles renvoie M. Compayré, en renvoyant, lui, le lecteur anglais à des documents anglais, à Locke, à Spencer, à Grote, à Lubbock, à Bain. Il n'est pas toujours d'accord avec le pédagogue français, parfois même ce désaccord nous étonne ; par exemple dans une note où il semble prendre, quoique timidement, la défense du système des punitions corporelles. Il craint que M. Compayré ne soit bien absolu en interdisant l'usage du fouet : « Si les peines corporelles doivent être interdites dans l'école, dit-il, ne faudra-t-il pas qu'elles le soient aussi dans l'Etat ? » Sur quelques points techniques il fait ses réserves, toujours sous une forme brève et incisive. On lira surtout avec intérêt la page relative aux doctrines de Spencer, sur laquelle nous ne pouvons ici nous étendre.

Terminons ce compte rendu rapide en félicitant l'auteur d'avoir trouvé, avec un traducteur digne de lui, un nouveau public auprès duquel son livre ne peut manquer d'obtenir un légitime succès.

F. B.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Les expositions scolaires. — A l'occasion du concours régional, une exposition scolaire avait été ouverte à Laval. Le *Bulletin* d'avril-mai de la Mayenne publie une lettre dans laquelle M. le recteur de l'académie de Rennes parle en ces termes de cette exposition à M. l'inspecteur d'académie :

« Je tiens à vous redire quelle bonne impression j'ai rapportée de ma visite à votre exposition scolaire; ç'a été plus que de la satisfaction, une vraie surprise, et fort agréable. Organisée avec un soin et un goût parfaits, dans un local charmant, l'exposition réunit une quantité et une variété d'objets représentant les écoles les plus humbles en même temps que les écoles les plus importantes, et témoigne des efforts, des progrès de tout le département de la Mayenne. J'envoie mes félicitations sincères à tous ceux et à toutes celles qui y ont participé, et je vous prie de renouveler mes remerciements à la commission qui vous a si bien secondé. »

Une exposition scolaire de l'enseignement primaire public du département du Nord a été ouverte à Lille du 15 au 31 mai dernier. Elle comprenait deux sections: une section agricole et une section scolaire.

Dans la première, l'école normale avait exposé des collections de graines, de céréales en pied, des préparations alcooliques, des herbiers exécutés par les élèves, etc. Les écoles primaires avaient fourni des albums d'histoire naturelle, des dessins d'instruments aratoires, des cartes agricoles, etc., exécutés par les élèves, ainsi que des collections d'insectes nuisibles et utiles et quelques travaux manuels. Les maîtres avaient également apporté leur utile contribution.

Dans la seconde figuraient d'abord les programmes de l'enseignement primaire et la collection des dernières années du *Bulletin* départemental. Les écoles normales avaient présenté des spécimens de cartographie, de dessin d'imitation et géométrique, d'écriture, de cahiers de cours, des travaux manuels se rapportant à la coupe et l'assemblage des vêtements, à la couture d'objets usuels. Les écoles primaires supérieures et les écoles primaires exposaient également les devoirs de leurs élèves, cahiers de cours, travaux manuels. Les maîtres, de leur côté, ont tenu à fournir leur quote-part : c'est ou un livre de classe, ou une monographie communale, ou une carte en relief, etc.

Ces renseignements sont puisés dans l'excellente brochure préparée

par les soins de M. Brunel, inspecteur d'académie, pour faciliter aux visiteurs l'étude des nombreux travaux que renferme l'exposition.

Signalons en terminant l'ouverture, pour le 14 juillet prochain, d'une exposition scolaire à Cherbourg, dont nous aurons sans doute l'occasion de parler avec détail.

L'INAUGURATION DU GROUPE SCOLAIRE DE BEAUCAMPS-LE-VIEUX. — Le dimanche 16 mai a eu lieu l'inauguration du groupe scolaire de Beaucamps-le-Vieux. Elle a été présidée par M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, auprès de qui se trouvaient les autorités du département, M. le préfet, M. l'inspecteur d'académie. Plusieurs discours ont été prononcés, notamment par l'instituteur et le maire de la commune. M. le ministre, répondant à ce dernier, a loué tout d'abord l'ordonnance des nouveaux bâtiments et félicité la commune d'avoir réalisé l'œuvre de transformation de ses écoles.

Mais, ajoute M. le ministre, ni les beaux bâtiments, ni le beau mobilier scolaire ne suffisent. Il faut aussi de bons maîtres, et à ce propos je tiens à féliciter votre excellent instituteur, dont le zèle et le dévouement dans le passé sont des gages précieux pour l'avenir.

Il faut, en effet, que vos enfants reçoivent une instruction très complète ; qu'ils développent, par la gymnastique, leurs muscles, en même temps qu'ils formeront leur intelligence ; qu'ils reçoivent des leçons de métiers manuels afin de développer pour l'avenir leurs aptitudes ouvrières ; que l'enseignement agricole, non plus, ne soit pas oublié.

A propos de votre excellent instituteur, je rappellerai que pour vous, du moins, le problème de la laïcisation ne se pose pas; et puisque je parle ici devant de nombreux membres du personnel enseignant, je tiens à m'expliquer sur ce que nous entendons par la laïcité de l'enseignement.

Jamais le gouvernement de la République n'a songé à opprimer, bien moins à persécuter aucune religion. Que les enfants reçoivent des ministres du culte les notions religieuses que les familles voudront leur faire enseigner, ce n'est que naturel.

Tout ce que nous avons voulu, c'est que l'instituteur demeure dans son domaine ; qu'il instruise les enfants et qu'il leur donne cette éducation civique sans laquelle il n'est pas de bons citoyens.

Un banquet réunit ensuite les nombreuses personnes conviées à cette fête scolaire, qui laissera chez tous le meilleur souvenir.

UN BON EXEMPLE A SUIVRE. — Le 12 mai dernier, 55 instituteurs étaient réunis en conférence à Neufchâteau (Vosges) sous la présidence de leur inspecteur. Un fait qu'il est bon de rapporter, parce qu'il est trop rare, s'est produit à l'ouverture et à la clôture de cette conférence. De chœurs à trois et à quatre voix furent exécutés par tous les instituteurs présents. Ces chants élèvent les cœurs, disposent les esprits à un travail sérieux et sont une occasion pour les maîtres de se grouper et d'établir entre eux des rapports de confraternité.

La coutume excellente qui s'est introduite dans ce canton nous est révélée par un rapport d'inspection générale qu'on nous communique. Nous lui empruntons les renseignements qui suivent :

C'est l'inspecteur primaire de Neufchâteau, M. Rey, qui a pris l'initiative de ces chants d'ensemble. Partant de cette idée fort juste que le meilleur, sinon le seul moyen, de faire introduire le chant dans les écoles, c'est de réunir les instituteurs en sociétés chorales, et de leur donner le goût et l'amour du chant, il se fit professeur, et il reprenait avec les instituteurs, dans les conférences, les notions élémentaires de la musique, donnant des conseils, indiquant la méthode et les procédés, enseignant le solfège et le chant.

Mais c'était insuffisant, il fallait créer des leçons régulières et fréquentes. M. Rey trouva, pour le seconder, un amateur dévoué, bon musicien, M. Ferry, délégué cantonal, percepteur à Neufchâteau. M. Ferry commença son cours au mois de janvier 1884. Le 1er et le 3e jeudi de chaque mois tous les instituteurs de Neufchâteau et des environs se réunissaient pour étudier le solfège et les chœurs. A partir de 1885 les cours devenaient mensuels. Aujourd'hui ces instituteurs forment neuf chœurs à quatre voix qui chantent avec un ensemble, un goût et un sentiment des nuances vraiment remarquables.

Voilà pour les 50 à 60 instituteurs des cantons avoisinant Neufchâteau. Mais que pouvait-on faire pour les autres ?

Entraîné par l'exemple de Neufchâteau et stimulé par son inspecteur, M. Mangin, instituteur à Vaudoncours, bon musicien, voulait faire la même chose pour le canton de Bulgnéville. Il réunissait les instituteurs chez lui, à des répétitions nombreuses et fréquentes. Pour les plus éloignés il allait à eux. Le soir, après la classe, il chargeait son harmonium sur une voiture, se rendait au rendez-vous convenu, pour étudier les mêmes chants avec les collègues réunis, et c'est ainsi que cet infatigable instituteur a pu faire chanter à la conférence cantonale de 1885 l'*Hymne à la France* et le *Cri des cœurs vosgiens*.

Les résultats obtenus par MM. Ferry et Mangin furent tels, qu'en 1885 l'inspecteur primaire pouvait réunir en une seule Société chorale tous les instituteurs de l'arrondissement et faire exécuter un certain nombre de chants à la fête annuelle de la remise des certificats d'études, le 20 août.

Mais les résultats ont été plus considérables encore.

On chante aujourd'hui dans presque toutes les écoles de l'arrondissement. Là où l'instituteur est moins habile, on s'essaie et on réussira. L'impulsion est donnée; les indifférents ont été stimulés; on a prouvé par l'expérience à ceux qui prétendaient « ne pas savoir chanter » qu'avec un peu de bonne volonté on vient à bout de tout, même du chant; les uns et les autres ont été entraînés.

En 1882, il y avait presque tout à faire. Peu d'instituteurs possédaient, ou croyaient posséder les notions musicales nécessaires pour enseigner le chant. Aujourd'hui on chante à *deux voix*, après avoir solfié les morceaux, dans un grand nombre d'écoles de garçons et de filles et d'écoles mixtes, en y mettant les nuances, le rythme et l'intonation voulus, d'une manière très satisfaisante.

Ce que M. Rey a fait à Neufchâteau, chaque inspecteur peut le faire. Il ne lui faut que trois choses, pas très communes, il est vrai :

La conviction que le chant est un des meilleurs moyens de culture morale et d'éducation patriotique;

Du goût pour la musique et une certaine chaleur communicative qui fasse passer sa propre conviction dans l'esprit des autres ;

Deux ou trois personnes de bonne volonté, musiciens, dont l'inspecteur doit savoir obtenir le concours.

Toutes nos félicitations aux maîtres vosgiens pour l'heureuse initiative qu'ils ont prise et que nous voudrions voir se généraliser.

LE PROCHAIN CONGRÈS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, COMMERCIAL ET INDUSTRIEL. — Le 20 septembre prochain aura lieu, à Bordeaux, un congrès international organisé par les soins de la Société philomathique de cette ville. Ce congrès aura pour objet l'enseignement tech-

nique, commercial et industriel. Il aura à s'occuper de diverses questions contenues dans un programme que son étendue ne nous permet pas de reproduire ici. En tête nous lisons : Etat actuel de l'enseignement technique, commercial et industriel à l'étranger. Domaine de cet enseignement. Puis, conception générale d'une organisation de l'enseignement technique, comprenant tout ce qui est relatif à la direction, à la partie financière, à l'installation matérielle, aux méthodes et programmes, etc. Le congrès de Bordeaux vient à son heure. La nécessité d'une organisation plus générale de notre enseignement technique a été reconnue officiellement par M. l'inspecteur général Jacquemard, dans le discours qu'il a prononcé dernièrement, en sa qualité de représentant du ministre du commerce, à la distribution des récompenses de la Société industrielle d'Amiens. Fortifier l'enseignement technique, multiplier en France les écoles qui le propagent, leur donner, avec des programmes d'ensemble mieux appropriés aux besoins généraux du commerce et de l'industrie, une organisation solide offrant aux jeunes gens attirés vers les carrières commerciales ou industrielles les meilleures garanties pour leur avenir, tel est, pour emprunter les expressions d'un publiciste très compétent en ces matières, M. Eugène Léautey, le but patriotique vers lequel doivent tendre les efforts des hommes qui ont à cœur le développement économique de notre pays.

Cercle pédagogique de La Souterraine (Creuse). — Nous lisons dans le *Bulletin* d'avril du département de la Creuse qu'un cercle pédagogique vient de se fonder pour les membres de l'enseignement primaire de la région de La Souterraine. A propos du cercle de Lunéville, nous avons dit combien ces institutions étaient utiles pour resserrer les liens de bonne confraternité des maîtres, pour faciliter les études par le prêt de livres et provoquer ces réunions fréquentes où les questions scolaires sont examinées en commun. Nous sommes heureux de signaler l'ouverture de ce cercle.

L'enseignement primaire a La Martinique. — Le dernier rapport, présenté le 15 octobre 1885 par M. le vice-recteur à M. le gouverneur de La Martinique, sur la situation de l'instruction publique dans la colonie, montre que de grands progrès ont été réalisés dans la période triennale qui vient de s'écouler. Pour l'enseignement primaire, nous relèverons les résultats importants qui ont été obtenus grâce au zèle des maîtres et à l'excellente direction donnée par l'autorité locale.

« Au 1er octobre 1883, toutes les écoles primaires de garçons étaient laïcisées, et un an après, le 1er octobre 1884, toutes les écoles de filles étaient dirigées par des institutrices laïques.

» Aujourd'hui, sur 96 directrices ou adjointes, 8 seulement n'ont pu encore obtenir le brevet, mais seront probablement en mesure dès la prochaine session. Ce résultat fait le plus grand honneur à nos

institutrices, qui se sont mises au travail avec une ardeur qu'on ne saurait trop louer.

» Je n'oserais pas décerner les mêmes éloges aux instituteurs adjoints, ajoute M. le vice-recteur. Nous avons pu constater chez eux une somme de travail plus faible. Ainsi, sur 119 directeurs ou adjoints, 18 encore ne sont pas brevetés. Cependant de ce côté encore les progrès ont été sensibles. Au 15 octobre, nous ne comptions que 76 brevets sur 107 instituteurs, tandis que nous en possédons aujourd'hui 102 sur 120. »

Les écoles maternelles, les écoles enfantines, les écoles manuelles d'apprentissage n'existent pas encore. Mais l'administration se préoccupe d'obtenir le concours des municipalités pour organiser à bref délai ces établissements, dont les uns préparent à l'école primaire et les autres complètent à un point de vue pratique l'instruction qui est donnée à l'école.

Les écoles publiques, toutes laïques, sont au nombre de 38 pour les garçons et de 36 pour les filles.

Les écoles libres sont au nombre de 2 écoles laïques pour les garçons, et de 20 écoles laïques et 5 écoles congréganistes pour les filles.

Le rapport signale quelques progrès dans la fréquentation scolaire.

87 élèves (garçons et filles), sur 191 qui se sont présentés, ont été reçus au certificat d'études primaires.

Pour les examens du brevet élémentaire, nous constatons le nombre élevé des candidats qui se sont présentés : sur 397 garçons et filles qui ont subi les épreuves du brevet élémentaire, 82 ont été reçus.

10 candidats seulement se sont présentés au brevet supérieur, et 3 ont été admis.

Le certificat d'aptitude pédagogique est devenu obligatoire pour la direction des écoles les plus importantes. Deux diplômes ont été délivrés à la session dernière.

« L'école normale des garçons annexée au lycée commence à prendre sa véritable physionomie en entrant dans sa troisième année et en complétant ainsi le cycle des études préparatoires de l'instituteur. Douze élèves sur quinze ont déjà obtenu le brevet élémentaire, et six d'entre eux affronteront, à la fin de la présente année scolaire, les épreuves du brevet supérieur.

» L'école normale des filles, annexée au pensionnat, ne présente pas encore des résultats aussi complets, par suite de la préparation insuffisante des aspirantes que nous avons dû recevoir pour remplir les cadres. Cinq seulement sur les 15 élèves des deux premières années ont pu obtenir leur brevet et vont former la 3e année, consacrée à la préparation du brevet supérieur. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La Chambre des députés de Prusse a adopté en troisième lecture un projet de loi qui enlève aux communes, pour le transférer à l'Etat, le droit de nommer les instituteurs. Voici l'article premier du projet :

La nomination des instituteurs et des institutrices des écoles publiques est faite par l'Etat Avant la nomination, seront entendus dans les objections qu'ils pourraient avoir à faire contre la personne du candidat :

1° Dans les villes, la municipalité et la commission scolaire municipale; ou bien, si l'école n'est pas entretenue par la ville, mais par une ou plusieurs communes scolaires (sociétés scolaires), le comité de ces communes scolaires (comité de l'école) ;

2° A la campagne, pour les écoles communales, le conseil communal ou le seigneur du domaine; pour les écoles de société, le comité de l'école.

La décision, à l'égard des objections qui seraient présentées, appartient au ministre de l'instruction publique.

Toutes les dispositions existantes qui se trouvent en contradiction avec le présent article sont abrogées.

Pour des motifs qui ne sont pas indiqués, un certain nombre de villes, ainsi que quatre arrondissements ruraux, sont nominativement placés en dehors de l'action de la nouvelle loi, et les instituteurs continueront en conséquence à y être nommés par les autorités locales.

Le projet de loi est actuellement soumis à la Chambre des seigeurs.

— Des pétitions revêtues de la signature de 2783 instituteurs prussiens demandent la promulgation d'une loi sur la dotation des écoles *(Schuldotationsgesetz)*, qui fixe d'une manière uniforme le chiffre des traitements du personnel enseignant, actuellement abandonné à l'arbitraire des communes. Il semble qu'une mesure législative concernant les traitements soit en effet le complément naturel de la loi qui remet à l'Etat la nomination des instituteurs.

— Le Landtag de la principauté d'Anhalt a fixé pour les traitements des instituteurs l'échelle suivante, qui entrera en vigueur le 1er juillet prochain :

	VILLAGES	PETITES VILLES	GRANDES VILLES
Traitement initial. . .	900 M	1000 M	1100 M
Après 5 ans	1100	1200	1300
— 10 —	1300	1400	1500
— 15 —	1500	1600	1700
— 20 —	1700	1800	1900
— 25 —	1900	2000	2100

Précédemment, le traitement initial était déjà de 900, 1000 et 1100 marks; mais le chiffre le plus élevé auquel le traitement pouvait atteindre ultérieurement était seulement de 1700 marks dans les villages, de 1800 dans les petites villes, et de 1900 dans les grandes villes; et ce maximum n'était obtenu qu'après trente années de services au lieu de vingt-cinq.

Angleterre. — Le *School Board* de Londres s'est occupé de la question des fonds légués autrefois à la ville pour être consacrés à l'éducation des pauvres *(Educational Endowments)*, et qui ont été détournés de leur véritable destination. A plusieurs reprises déjà, il a été proposé d'exercer une répétition contre les administrateurs de ces fonds, qui en ont fait un emploi abusif, et d'obtenir qu'ils fussent mis à la disposition du *School Board* pour être employés à l'entretien des écoles primaires publiques. Le Rev. G. Murphy a proposé qu'une pétition fût adressée au Parlement afin de le prier de révoquer tous les *Metropolitan Acts* qui ont aliéné les fonds légués originairement au bénéfice des indigents de Londres; il a rappelé comment cet argent a été employé à fonder des établissements d'enseignement secondaire, tels que Dulwich College, Charterhouse, les écoles des Merchant Taylors, et autres institutions de ce genre, qui ne sont accessibles qu'aux classes moyennes, tandis que l'intention des donateurs avait été de venir en aide aux enfants pauvres. La proposition de M. Murphy a rencontré une vive opposition de la part de certains membres du *Board*; mais, après un long débat, elle a néanmoins été adoptée.

— La question du travail manuel à l'école primaire vient d'être soulevée aussi en Angleterre. A la Chambre des Communes, le 21 mai, sir Bernhard Samuelson a demandé au chef du département d'éducation s'il est à sa connaissance qu'une instruction élémentaire dans l'emploi des outils pour le travail du bois et du fer est actuellement donnée dans plusieurs écoles primaires; et s'il a l'intention de placer cette instruction au nombre des *specific subjects* pour lesquels un *grant* peut être accordé, ainsi que l'a recommandé la Commission royale de l'enseignement technique.

Sir Lyon Playfair a répondu que dans plusieurs pays étrangers et dans quelques grandes villes du Royaume Uni, le maniement des outils est enseigné dans les écoles primaires supérieures. Mais les frais de cet enseignement, en Grande-Bretagne, ont été jusqu'ici couverts par des ressources privées. Il serait peut-être possible de tracer un programme pour cet enseignement, de manière à pouvoir le placer au nombre des *specific subjects* admis par le Code scolaire. Mais un enseignement de ce genre, en dehors du travail pratique de l'apprentissage, paraît devoir être à peu près inutile; en outre, les inspecteurs actuels des écoles primaires ne seraient pas compétents pour apprécier les résultats de ces leçons. L'opinion de sir Lyon Playfair est qu'un enseignement de ce genre, qui constitue un véritable enseignement technique, ne concerne pas le département d'éducation, mais le département des sciences et arts.

— La *British and Foreign School Society*, l'association fondée au com-

mencement du siècle par les partisans de l'école non confessionnelle en opposition à la *National School Society* ou association des écoles de confession anglicane, a tenu le mois dernier son assemblée générale. Le secrétaire a donné lecture du quatre-vingt-unième rapport annuel. Le président, sir J.-W. Pease, a rappelé que ses prédécesseurs au fauteuil — lord John Russell, lord Granville, lord Aberdare, et en particulier M. W.-E. Forster qui vient de mourir — avaient marché à l'avant-garde dans la lutte en faveur de l'éducation gratuite et non confessionnelle. Par l'*Education Act* de 1870, œuvre de M. Forster, les principes soutenus par la *British and Foreign Society* ont triomphé : les écoles publiques non confessionnelles administrées par les *School Boards* réalisent précisément le programme de l'Association. Actuellement, il y a dans les écoles primaires anglaises environ 5 millions de places d'élèves ; et sur ce nombre, 2 millions relèvent « en fait » de la *British and Foreign Society*.

Belgique. — Un certain nombre d'instituteurs mis en disponibilité en vertu de la loi du 20 septembre 1884 ont pris l'initiative d'une pétition aux Chambres, destinée à appeler l'attention du pouvoir législatif sur la situation lamentable dans laquelle ils se trouvent : chassés de leur demeure, mis dans l'impossibilité de continuer à donner l'enseignement, ils reçoivent sous le nom de « traitement d'attente » une aumône insuffisante pour l'entretien d'une famille : et cette aumône, certains membres du parti clérical proposent de la leur retirer.

A notre âge, disent les pétitionnaires, comment trouver une position nouvelle et rémunératrice, alors que toutes les carrières sont encombrées et que toutes les places vacantes dans l'enseignement sont immédiatement remplies par des instituteurs libres? Comment pourvoir à l'éducation de nos enfants, comment leur choisir un état, quand l'enseignement ne présente plus qu'une position des plus précaires sans aucune garantie de stabilité? Impossible de le dissimuler : nous sommes victimes de notre confiance en la parole de l'Etat, et, si les menaces devaient être exécutées, les instituteurs en disponibilité ainsi que leurs familles seraient réduits à une complète misère.

— Il se produit en Belgique un mouvement contre les caisses d'épargne scolaires, auxquelles on reproche de présenter beaucoup d'inconvénients et peu d'avantages. Un rapport présenté par M. Vanroy à l'*Union professionnelle des instituteurs et institutrices de l'agglomération bruxelloise* énumère les griefs du personnel enseignant contre cette institution, qu'il attaque avec beaucoup de vivacité. « L'intérêt de l'école, dit M. Vanroy, l'intérêt même des familles ouvrières en faveur desquelles l'institution est créée, exige que la vérité soit dite. Il faut que les autorités qui, de très bonne foi, mais avec un manque absolu de discernement, encouragent et protègent l'épargne scolaire, soient éclairées sur son caractère véritable, qu'elles sachent que cette innovation ne repose sur aucune base solide, qu'elle a sa source ou dans un abus, ou dans le néant. »

Nous ne pouvons ici ni reproduire, ni même analyser le rapport de M. Vanroy; nous nous bornerons à donner ses conclusions, que voici :

1° La suppression de l'épargne, telle qu'elle est pratiquée dans les écoles primaires;

2° Le développement, par l'enseignement, de l'éducation morale des enfants et spécialement la culture de l'esprit d'ordre et de prévoyance;

3° La création pour jeunes gens — élèves et anciens élèves des écoles publiques — de sociétés ayant l'épargne pour but principal.

Ces conclusions ont été adoptées par l'*Union professionnelle des instituteurs.*

Espagne. — L'Espagne possédera désormais un ministère de l'instruction publique. Un décret royal du 7 mai dernier ordonne qu'à partir du 1er juillet prochain le ministère du *Fomento* sera supprimé; il sera remplacé par deux ministères nouveaux, savoir:

1° Le ministère de l'instruction publique et des sciences, lettres et beaux-arts, qui aura dans ses attributions tout ce qui concerne l'instruction publique, savoir : le Conseil de l'instruction publique, le personnel et le matériel de l'enseignement public de tous degrés, l'inspection et l'encouragement de l'enseignement privé de tous degrés, l'encouragement des sciences, lettres et beaux-arts, les archives, les bibliothèques et musées, et l'institut géographique et statistique;

2° Le ministère des travaux publics, de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, qui aura dans ses attributions tout ce qui concerne ces diverses branches de l'administration, à l'exception des établissements d'enseignement pour les ingénieurs des ponts et chaussées, des canaux et ports, des mines et de l'industrie, établissements qui relèveront du ministère de l'instruction publique.

Hollande. — Une ordonnance royale en date du 11 mai dernier prononce la dissolution de la seconde Chambre des Etats-Généraux, et fixe au 22 juin les élections pour la composition d'une nouvelle Chambre. Celle-ci, on l'espère, contiendra une majorité qui consentira à s'occuper de reviser les dispositions constitutionnelles relatives à la succession au trône, sans faire de la revision préalable de l'article relatif à l'instruction publique une condition *sine qua non* de son concours.

— Voici, d'après un document officiel, des chiffres concernant l'état de la fréquentation scolaire au 1er janvier 1885. A cette date, la population totale des Pays-Bas était de 4,278,272 habitants (2,117,513 hommes, 2,610,759 femmes). Il y avait 147,942 garçons et 146,720 filles de 6 à 8 ans, et 139,445 garçons et 138,082 filles de 9 à 11 ans. Sur ce nombre, 22.585 garçons et 26,404 filles de 6 à 8 ans, ainsi que 9,890 garçons et 16,883 filles de 9 à 11 ans, ne recevaient aucune instruction. En d'autres termes, la proportion des enfants ne recevant aucune instruction était de 1,527 garçons et 1,800 filles sur 10,000 enfants de 6 à 8 ans, et de 709 garçons et 1,223 filles sur 10,000 enfants de 9 à 11 ans.

Italie. — Un collaborateur du *Nuovo Educatore* de Rome, après s'être livré à des calculs très compliqués, résume de la manière

suivante les avantages matériels que procurera aux instituteurs italiens la nouvelle loi sur les traitements :

1° 25,561 instituteurs et institutrices, dont 18,974 attachés à des école rurales, et 6,614 attachés à des écoles urbaines, bénéficient immédiatement d'une augmentation de traitement qui sera :

Pour	2319	d'entre	eux, de	1	à	49	francs.
—	6004	—		50	—	99	—
—	5461	—		100	—	149	—
—	10485	—		150	—	199	—
—	1292	—		200	—	206	—

2° La totalité des 38,565 instituteurs et institutrices qui enseignent dans des écoles « classées » jouiront des quatre augmentations sexennales, qui élèveront le chiffre de leur traitement d'un dixième tous les six ans.

— Le ministre de l'instruction publique a appelé à Rome le professeur Pick, de Venise, pour y donner une série de conférences sur la méthode frœbelienne des jardins d'enfants aux élèves du cours normal d'institutrices.

— Le capital du *Monte dei pensioni* s'élevait, au 31 mars 1886, à la somme de 14,882,218 francs.

Union américaine. — Le Comité de la Chambre des représentants chargé d'examiner le bill Blair a décidé de remplacer ce bill par un autre projet dû au représentant Crain. Le bill Crain propose de consacrer, pendant dix ans, 7 millions et demi de dollars par an, à prendre sur le produit de la vente des terres publiques, à subventionner l'éducation populaire dans les différents États; le chiffre de la subvention accordée à chaque Etat serait proportionnel, non à celui des illettrés, mais à celui de la population scolaire. Cette combinaison enlèverait au bill primitif son caractère essentiel, qui était de venir spécialement en aide aux Etats du Sud, où le grand nombre des illettrés constitue un danger national.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME VIII DE LA NOUVELLE SÉRIE

Une histoire de la civilisation française, par M. *Ernest Lavisse*. 1
De l'enseignement de la grammaire, par M. *A. Vessiot*. 9
De l'enseignement par le livre à l'école primaire, par M. *I. Carré*. . . . 24
Le programme du collège de Guyenne, par M. *L. Massebieau* 30
Programme de dessin géométrique, par M. *A. Bougueret*. 41
Sujets traités par les anciennes élèves de Fontenay. 45
Deux manières de copier à l'école primaire, par M. *P. L.* 46
L'enseignement de l'écriture à l'école primaire 50
Conférences d'instruction civique pour les adultes, par M. *P. Estienne*. . 58
De la réforme de l'éducation nationale d'après M. Alfred Fouillée, par M. *G. Morel*. 97
Notes d'un directeur d'école normale : Une conférence de fin d'année, par — *Y* 107
Un épisode de la laïcisation des écoles, par M. *P. C*. 116
L'interrogation à l'école, par M. *Alexandre Martin*. 120
Socrate et sa méthode, par M. *E. de la Hautière* 128
L'enseignement primaire à Bordeaux. 139
Les bourses de séjour à l'étranger, par M. *G. Jost* 143
Le brevet élémentaire et le brevet supérieur dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices 149
L'orthographe aux examens du brevet de capacité, par M. *Ch. Lebaigne* . 193
Sur l'art de recueillir les contes populaires, par M. *Ch. Sébillot*. . . . 203
Observations critiques sur les musées scolaires, par M. *E.-L. Bouvier*. . 210
Un nouveau cours d'histoire, par M. *E. Jacoulet*. 235
La fréquentation des écoles et la loi du 28 mars 1882, par M. *G. J* . . . 243
Un concert de musique à l'école normale de Küssnach, par M. *Reynat*. 243
Nécrologie : John D. Philbrick, par M. *F. Buisson;* — Pierre Siciliani, par M. *G. Compayré*. 245
Notes sur la nouvelle loi organique de l'enseignement primaire, par M. *F. B*. 289
Du traité de Kant sur la pédagogie, par M. *H. Dereux*. 311
Quelques réflexions sur l'arrêté du 30 décembre 1884 en ce qui concerne l'épreuve d'orthographe, par *D*. 323
Correspondance : Lettre de M. *R. Liquier*. 328
Educateurs français et étrangers : J.-P. Stahl-Hetzel, par M. *H. Durand*. 329
A propos des écoles de demi-temps, par M. *E. Noël*. 334
L'enseignement du dessin à l'école primaire, par M. *J. V*. 340
Du rôle du directeur d'école primaire à plusieurs classes. 342
L'instruction publique au Chili 344
Les nouvelles éditions des grammaires de Noël et Chapsal, par M. *I. Carré* 348
Soixante ans de souvenirs, de M. E. Legouvé, de l'Académie française, par M. *Eugène Manuel*. 385
Le certificat d'aptitude pédagogique, par M. *E. Jacoulet* 393
La question du latin dans l'enseignement primaire, par M. *Léonce Person*. 402
Le collège de Vannes en 1830, par M. *Jules Simon* 417
Deux types d'écoles primaires supérieures, à la ville et à la campagne, par M. *René Leblanc* 425
Les écoles de demi-temps (réponse à M. Noël), par M. *I. Carré*. . . . 436

Prime de langue française instituée en faveur des indigènes de l'Algérie 442
Le *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI*e *siècle* (Extrait d'un rapport à M. le ministre de l'instruction publique), par M. *F. Buisson*. 481
Le latin à l'école normale primaire (réponse à M. Léonce Person), par M. *Ch. Bigot* 489
L'enseignement des langues vivantes à l'école normale primaire, par — Y. 499
Notes d'une directrice d'école normale, par *Z*. 504
L'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire (rapport à M. le ministre de l'instruction publique), par M. *E Brouard* 516
L'inspection médicale des écoles, par M. *E. J*. 519
Notes d'inspection, par M. *G. J*. 522
A propos de quelques articles publiés sur l'instruction des indigènes en Algérie, par *S*. 526
Les écoles de demi-temps, par M. *P. L*. 531
A propos de l'inspection des écoles, par M. *E. J*. 535
Correspondance 59
Notes et communications 444
Causeries littéraires, par M. *Ch. Bigot*. 61, 250, 448
Causeries scientifiques, par MM. *A. B.*, *E.-L. Bouvier*, et *P. Dupuy* . 153, 354, 538

La Presse et les Livres.

Annuaire de l'enseignement élémentaire en France et dans les pays de langue française, publié sous la direction de M. Jost (C. D.), p. 72. — *Manuel de pédagogie psychologique*, de M. Chaumeil (E. Cuissart), p. 73. — *Le livre de lecture de mes enfants*, de Mme Léonie Bertaut (G. B.), p. 74. — De la nécessité de faire parler les élèves en classe et des moyens d'y parvenir, par M. François (*Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*), p. 162. — *Manuel du certificat d'aptitude pédagogique*, de MM. Brouard et Defodon (I. C.), p. 163. — *Cartes commerciales*, de M. Bianconi (E. J.), p. 166. — *Nouveau théâtre d'éducation*, de Mme de Houdetot (H. D.), p. 167. — *Nouveau recueil de sujets de compositions donnés dans les examens du certificat d'études primaires*, par plusieurs rédacteurs du *Manuel général* (I. C.), p. 171. — M. Carl Vogt et la question du latin (traduit de la *Neue Freie Presse* de Vienne), p. 261. — La bibliothèque de sir John Lubbock (*Journal des Débats*), p. 265. — Un livre de classe d'il y a soixante ans : le *Précis d'histoire de l'abbé Le Ragois*, par M. Marcellin Pellet (*République française*), p. 267. — Une conférence de M. Ravaisson (J. E. P.), p. 271. — *De l'enseignement à l'école et dans les classes élémentaires des lycées et collèges*, de M. A. Vessiot (H. D.), p. 363. — *Le droit mis à la portée de tout le monde*, de M. Emile Acollas (Sigismond Lacroix), p. 368. — *Morceaux choisis des classiques français du* XIXe *siècle, précédés d'un tableau de la littérature française au* XIXe *siècle*, de M. Bernardin (H. D.), p. 458. — *Physiologie et culture du blé*, de M. E. Risler (E. B.), p. 461. — Un vieux livre d'école : *La chronique des Roys de France*, 1551 (B. B.), p. 464. — Réflexions sur les récompenses scolaires et l'émulation, par M. H. Marion (*Revue internationale de l'enseignement*), p. 545. — *Eléments d'histoire de la littérature française*, de M. Vapereau ; *Leçons de littérature française*, de M. Petit de Julleville (A. V.), p. 549. — *La Parole*, de M. Paul Laffitte (H. D.), p. 553. — *Rabelais et Montaigne pédagogues*, de M. Eug. Réaume (G. M.), p. 555. — *La Peur, étude psycho-physiologique*, traduit de l'italien de A. Mosso par M. Félix Hément (X.), p. 557. — Une vieille méthode de lecture : le *Quadrille des enfants*, de Berthaud (B. B.), p. 557.

Langue allemande (J. S.). — *Sur l'éducation. Exposé de la pédagogie et de son histoire*, de Heegard ; traduit du danois en allemand par Gleiss, p. 75.

— *Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich*, du Dr Wychgram, p. 77. — *Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament*, d'Oscar Jæger, p. 79. — *Livre de récits pour le jardin d'enfants, la maison et l'école*, par Fischer et Brunner, p. 80. — Les écoles suisses à l'Exposition nationale de 1883, p. 80. — *Friedrich's des Grossen pädagogische Schriften und Æusserungen*, du Dr Jürgen-Bona Meyer; *Friedrich der Grosse und die Volksschule*, de Robert Seidel, p. 371. — *Dr Martin Luther's pädagogische Schriften*, du Dr J.-Chr.-Gottlob Schumann, p. 373. — *Karl-Volkmar Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar*, du Dr Bliedner; *Dr Karl-Volkmar Stoy's Leben, Lehre und Wirken*, du Dr G. Frœhlich, p. 465. — Châtiments corporels, p. 467. — Les livres d'étrennes, p. 469. — *L'hygiène dans l'école*, par le Dr Zeisig, p. 558. — *L'Avenir de nos enfants*, par Mittenzwey, p. 558. — L'enseignement du dessin, p. 559.

Langue anglaise (B. B.). — La question de la gratuité à propos des nouveaux cours d'adultes de Londres, p. 171. — Un discours de lady Dilke, p. 173. — La préparation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire, p. 173. — Ecoles salubres et jeux athlétiques, p. 176. — *48th Report of the State Board of Education of Massachusetts*, p. 179. — Générosité américaine en faveur de l'instruction, p. 181. — L'instruction publique au Bas-Canada, p. 272. — Les lycées français jugés par un Anglais, p. 276. — La question de la gratuité et les intentions de sir Lyon Playfair, p. 374. — L'étude de la géographie répugne-t-elle aux enfants? p. 374. — Que lisent les jeunes gens? p. 470. — L'éducation des facultés de conception, p. 471. — Conversation et exercices oraux à l'école primaire, p. 471. — Des attributions du chef de l'*Education Department* en Angleterre, p. 560. — Le perfectionnement des maîtres, p. 561. — *The History of Pedagogy*, by Gabriel Compayré, translated by W.-H. Payre (F. B.), p. 562.

Langue italienne. — *Memorie d'un educatore*, de Santi Giuffrida (H. L. B.), p. 181. — *La méthode d'enseignement dans les écoles élémentaires d'Italie*, d'Aristide Gabelli (G. Compayré), p. 376. — *De l'éducation moderne*, de Fornelli (G. Compayré), p. 378.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Conseil supérieur de l'instruction publique, p. 82. — Inauguration des groupes scolaires de Levallois-Perret, p. 83. — Vœux formés par le cercle pédagogique de la Loire-Inférieure, p. 85. — L'orphelinat de l'enseignement, p. 85. — La Société pour l'étude des questions d'enseignement primaire, p. 86. — L'école primaire supérieure de Bléneau, p. 87. — L'école primaire supérieure de Gérardmer, p. 87. — Conférences populaires dans les campagnes, p. 87. — Conseils aux instituteurs sur la conduite à tenir dans la vie, p. 88. — Exposition de géographie à Nantes, p. 89. — Association phonétique de professeurs d'anglais, p. 89. — Voyage du ministre de l'instruction publique à Bordeaux, p. 183. — Exposition scolaire à Sedan, p. 184. — Prix fondé par M. le recteur de l'académie de Clermont en faveur des instituteurs et institutrices de l'académie, p. 184. — Résultats des examens du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles de 1875 à 1885, p. 184. — Les bourses de séjour commercial à l'étranger, p. 185. — Le cercle pédagogique et littéraire de Lunéville, p. 186. — Une conférence de l'Alliance française, p. 186. — La loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, p. 278. — Le projet de loi sur les traitements des instituteurs, p. 278. — Statistique de l'enseignement primaire supérieur, p. 278. — La société scolaire de secours mutuels du XIXe arrondissement de Paris, p. 279. — Concours organisés dans le département de Seine-et-Oise par la Société pour l'instruction élémentaire, p. 280. — Adieux des instituteurs de l'arrondis-

sement de Saint-Quentin à M. Tricottet, nommé inspecteur primaire honoraire, p. 281. — Société amicale des anciens élèves de l'école normale supérieure d'enseignement primaire à Saint-Cloud, p. 282. — La Société d'enseignement professionnel du Rhône, p. 380. — Monographies communales du département de l'Ariège, p. 381. — Les expositions scolaires annoncées pour 1886, p. 381. — Remplacement et révocation. Dans quel cas y a-t-il perte pour le fonctionnaire du droit à pension? p. 381. — Avis relatif aux frais de voyage et de séjour à Paris pour divers examens de l'enseignement primaire, p. 382. — Les écoles françaises à Chang-Haï, p. 382. — Congrès des sociétés savantes, p. 473. — Inspection des travaux manuels et de l'économie domestique dans les écoles de filles, p. 474. — Inspection médicale des écoles, p. 475. — L'enseignement des sourds-muets en France, p. 476. — Création d'une école professionnelle d'apprentissage de dessinateurs-lithographes, p. 477. — Les expositions scolaires, p. 565. — Inauguration du groupe scolaire de Beaucamp-le-Vieux, p. 566. — Un bon exemple à suivre (le chant choral dans les Vosges), p. 566. — Le prochain congrès de l'enseignement technique commercial et industriel à Bordeaux, p. 568. — Cercle pédagogique de La Souterraine (Creuse), 569. — L'enseignement primaire à la Martinique, p. 568.

Courrier de l'Extérieur.

ALLEMAGNE. — Les instituteurs allemands et le service militaire, p. 90. — Statistique de l'instruction publique en Saxe en 1884, p. 90. — Décision des instituteurs saxons en faveur de l'écriture latine, p. 91. — Statistique des enfants soumis à la *Zwangserziehung* en Prusse, p. 91. — Traitements des instituteurs à Lübeck, p. 91. — Budget du ministère de l'instruction publique en Prusse pour 1886-1887, p. 188. — Rejet en Saxe d'une proposition du député Bebel concernant la gratuité de l'instruction primaire, p. 188. — Pétition des instituteurs bavarois pour une augmentation de traitements, p. 188. — Réclamations des instituteurs badois, p. 188. — Projet de loi présenté par M. de Bismarck pour la germanisation des provinces polonaises par l'école, p. 284. — Statistique de l'enseignement secondaire en Prusse en 1884-1885, p. 284. — Proscription du système de chauffage à l'air chaud à Berlin, p. 284. — Subvention votée par le Landtag saxon en faveur de l'enseignement du travail manuel, p. 284. — Pétition contre le monopole des livres classiques en Bavière, p. 285. — Réduction à six années de la durée de la fréquentation obligatoire en Bavière, p. 285. — Suppression de l'*Elsass-Lothringische Volksschule* de Strasbourg, p. 285. — Mémoire adressé au gouvernement par les instituteurs de Wurtemberg, p. 478. — Nombre des inspecteurs primaires en Prusse, p. 478. — Loi prussienne donnant à l'État le droit de nommer les instituteurs, p. 570. — Pétition des instituteurs prussiens pour une loi sur la dotation des écoles, p. 570. — Nouvelle échelle des traitements des instituteurs dans la principauté d'Anhalt, p. 570.

ANGLETERRE. — Commission royale d'enquête sur l'enseignement primaire, p. 91. — Echange de lettres entre M. H.-S. Foster, membre du *School Board* de Londres, et lord Salisbury, p. 92. — Election d'un instituteur irlandais catholique à la Chambre des communes, p. 92. — Congrès des instituteurs des *national schools* d'Irlande à Dublin, et Congrès de l'*Educational Institute of Scotland* à Glasgow, p. 92. — Formation d'un cabinet libéral; sir Lyon Playfair, chef du département d'éducation, p. 189. — Pensions énormes accordées aux chanceliers sortant de charge, p. 189. — Entreprises du nouveau *School Board* de Londres contre l'œuvre de ses devanciers, p. 190. — Composition définitive de la Commission royale, p. 190. — Budget du *School Board* de Londres pour 1886-1887, p. 235. — L'enseignement des classes inférieures de garçons confié aux institutrices : essai tenté à Londres, p. 286. — Les pensions des instituteurs en Angleterre e

en Ecosse, p. 286. — Mort de M. W.-E. Forster, p. 383 — Congrès de l'Union nationale des instituteurs primaires à Bradford, p. 478. — Le *School Board* décide de pétitionner pour que les *Education Endowments* légués en faveur de l'éducation des pauvres soient rendus à leur véritable destination, p. 571. — La question du travail manuel à l'école, p. 571. — Séance annuelle de la *British and Foreign School Society*, p. 571.

AUTRICHE-HONGRIE. — Proposition de reporter de 8 à 9 heures, en hiver, l'ouverture des classes à Vienne, p. 93. — Les *Bauernabende* en Autriche, p. 92. — Jugement d'un collaborateur du *Pædogogium* sur le Congrès du Havre, p. 93. — Les progrès de la magyarisation en Hongrie, p. 94. — Arrêtés relatifs aux livres classiques et aux bibliothèques scolaires, p. 190. — Exclusion des bibliothèques scolaires de livres à tendances prussophiles, p. 190. — Déclaration du parti Jeune Tchèque en faveur du progrès scolaire, p. 286. — Les écoles primaires en Carinthie, p. 286. — Ordre du jour du 3e congrès des instituteurs de Hongrie, p. 287. — Jugement du Dr Dittes sur le ministre von Gautsch, p. 478. — Motifs donnés par le ministre à l'appui de l'interdiction d'un livre prussien d'histoire contemporaine, p. 479. — État de l'instruction primaire en Hongrie, p. 479.

BELGIQUE. — Statistique des écoles supprimées, p. 191. — Ordre du jour du congrès de 1886 de la Fédération belge des instituteurs, p. 283. — Pétition des instituteurs mis en disponibilité, p. 572. — Mouvement contre les caisses d'épargne scolaires, p. 572.

ESPAGNE. — Création projetée d'un ministère de l'instruction publique, p. 479. — Décret du 30 avril 1886 mettant les dépenses de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire à la charge de l'Etat, p. 479. — Décret du 7 mai 1886, créant un ministère de l'instruction publique, p. 573.

HOLLANDE. — Débat sur la revision de la constitution, et en particulier sur l'art. 194, relatif à l'instruction publique, p. 383. — Rejet des propositions de revision de l'art. 194, p. 480. — Dissolution de la seconde Chambre des Etats généraux, p. 573. — Statistique de la fréquentation scolaire, p. 573.

ITALIE. — Rapport de M. Merzaria à la Chambre des députés sur le projet de loi relatif aux traitements des instituteurs, p. 94. — Création à Rome d'une école destinée à former des maîtres de gymnastique, p. 94. — La *Rivista pedagogica italiana*, publiée par M. F. Veniali, p. 94. — Mort de Pietro Siciliani, p. 94. — Instruction de M. Coppino aux inspecteurs, p. 191. — Projet de budget du ministère de l'instruction publique pour 1886-1887, p. 191. — Renseignements statistiques sur le nombre des instituteurs et leurs traitements, p. 191. — Mort de Vincenzo De Castro, p. 192. — Adoption par la Chambre de la loi sur les traitements des instituteurs, p. 287. — Loi sur le travail des enfants, p. 287. — Le *monte dei pensioni*, et les instituteurs exclus de la participation à cette caisse pour raison d'âge, p. 288. — Projet de loi sur les salles d'asile, p. 384. — Proposition du député Rinaldi pour renforcer la loi sur l'instruction obligatoire, p. 384. — Nombre des communes qui ont rendu l'instruction primaire obligatoire, p. 480. — Avantages matériels résultant pour le personnel enseignant primaire de la nouvelle loi sur les traitements, p. 573. — Conférences données à Rome par le professeur Pick sur la méthode frœbelienne, p. 574.

RUSSIE. — Russification des écoles allemandes des provinces baltiques, p. 288.

SUISSE. — Projets de réorganisation de l'enseignement secondaire dans les

cantons de Berne et de Zurich, p. 55. — Pension de retraite accordée par le Grand Conseil lucernois à un instituteur âgé de 89 ans, p. 95. — Instituteurs non réélus en Argovie, p. 96. — Population scolaire du canton de Zurich en 1884-1885, p. 192. — Mort du Dr Roulet, de Neuchâtel, du chanoine Ghiringhelli, de Bellinzona, et de Frédéric de Tschudi, de Saint-Gall, p. 288.

Union Américaine. — M. John Eaton résigne les fonctions de chef du Bureau d'éducation de Washington, p. 96. — Mort de M. John D. Philbrick, p. 288. — Le bill Blair, p. 480 — Le traitement du chef du Bureau d'éducation de Washington, p. 480 — Le bill Crain substitué au bill Blair, p. 574.

Le Gérant : H. Gantois.

Imprimerie centrale des chemins de fer. — Imprimerie Chaix.
Rue Bergère, 20, Paris. — 12092-6.

THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
REFERENCE DEPARTMENT

This book is under no circumstances to be taken from the Building

form 418

G.E. SPECHERT & Co.
(ALFRED HA